FUNDACIÓN AGORA

Unidad 161 Morelia

hya Facultad de Humanidades y Artes_UNR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE

Aportes desde América Latina

Francisco Guzmán Marín
Erik Avalos Reyes
Daniel Lesteime
(Coordinadores)

ARANDU

Reflexiones en torno a la formación docente : aportes desde América Latina / Francisco Guzmán Marín ... [et al.] ;
coordinación general de Erik Avalos Reyes ; Daniel Lesteime ; Francisco Guzmán Marín. - 1a ed - Goya : Arandú, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46846-7-7

1. Educación. 2. Pedagogía . 3. Ciencias de la Educación. I. Guzmán Marín, Francisco II. Avalos Reyes, Erik, coord. III. Lesteime, Daniel, coord. IV. Guzmán Marín, Francisco, coord.
CDD 370.1

ARANDU

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo público.

© 2022 Arandu

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Hecho en Argentina • Noviembre de 2022

ISBN: 978-987-46846-7-7

ÍNDICE

Presentación General 5

Introducción. Una formación docente para tiempos inciertos 8
Mª Antonia Casanova • España

Prólogo 15
Fernando Avendaño • Argentina

Problematización histórica de la escuela y la formación inicial de profesores 20
Francisco Guzmán Marín • México

Reflexiones en torno a la historia de la formación de profesores para personas sordas en México en el siglo XIX 67
Christian Jullian • México

Interacciones entre las reformas educativas y la formación inicial de profesores 96
Nora Estela Diez • Argentina

La enseñanza de la Pedagogía y la Psicología en la formación de docentes de primera infancia; encuentros y desencuentros con las prácticas preprofesionales 138
Cecilia Cabrera, Laura Curbelo y Clara Betty Weisz • Uruguay

¿Educar para la paz? Los vacíos desde las propuestas curriculares en la formación de docentes en México 165
Rosa María Salgado Medina, Miguel Felipe Dorta Vargas y Gabriela Ruiz de la Torre • México

Una propuesta de análisis de los modelos pedagógicos y del diseño curricular en el programa de formación de profesores de educación física 204
María Emilia Claverol • Argentina

Formación inicial y continua en contextos de exclusión y multiculturalidad: un estudio de caso sobre estudiantes de nivel superior 231
Rubén Darío Núñez Altamirano • México

Los cinco saberes básicos (no oficiales) para que los docentes sobrevivan a la escuela 261
Fernando Sandoval Gutiérrez • México

Palabra y autoridad en formación docente: lineamientos para una desambiguación futura 285
Daniel Lesteime • Argentina

Formación docente, una mirada desde la lectura 310
Erik Avalos Reyes • México

De los autores 332

PRESENTACIÓN GENERAL

"El profesorado debe moverse hacia una formulación colectiva de nuevas metas y nuevas estrategias destinadas a construir un nuevo papel en su función educadora".
Francisco Imbernón (2001)

El Núcleo Académico Básico (NAB), del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores (DEFOP), de la Unidad 161, Morelia, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entiende que la gestión de un programa de posgrado no puede reducirse a la simple gestión docente de los procesos de formación de recursos humanos en su campo disciplinario, sino que, también, debe necesariamente articular el desarrollo de las acciones de investigación científica, con la difusión emergente del conocimiento generado, la interlocución crítica sobre los principales factores que determinan el acontecer socio-cultural y político-económico contemporáneo, además de la vinculación estratégica con agentes afines del contexto regional, nacional e internacional. Un programa doctoral que no es capaz de generar conocimiento científico en el ámbito propio de su función-objeto, aun cuando profesionalizante, y que restringe su actuar a la simple gestión didáctico-pedagógica y a la administración escolar de su propuesta curricular, no guarda diferencia sustantiva alguna, con cualquier programa de licenciatura.

En esta perspectiva, el NAB se ha empeñado en construir un marco de colaboración con diversos agentes del entorno nacional, latinoamericano y europeo, con el propósito manifiesto de fortalecer la profesionalización de los doctorantes mediante las acciones del Seminario Permanente de

Actualización Teórico-Metodológica (SEPAT), así como la producción y difusión del conocimiento científico sobre el fenómeno socio-educativo, en donde conviene destacar la importante participación de la Dra. Ma. Antonia Casanova, de España, el Dr. Daniel Lesteime, de Argentina, el Dr. Diego Fernando Barragán Giraldo, de Colombia, el Doctorado en Educación y la Maestría en Educación Universitaria de la Facultad de Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Rosario, de la República de Argentina, además de la Fundación Ágora y la Editorial Arandu, del mismo país, entre otros. La formación de recursos humanos para la investigación, la generación del conocimiento, la construcción de redes estratégicas de convergencia disciplinaria y la difusión extendida de los productos gestados por la reflexión, el análisis y la interpretación crítica, constituyen un continuum de la praxis científica contemporánea.

Al respecto, conviene destacar que uno de los principales ámbitos de investigación del DEFOP, lo representa el campo de la Formación Inicial de Profesores, de ahí que el NAB acuerda la emisión de una convocatoria internacional, con el fin de recuperar los estudios actuales que se están realizando en esta materia, dentro de los diversos ámbitos del orbe contemporáneo. Esta iniciativa encuentra un pronto eco en el Dr. Daniel Lesteime, la Fundación Ágora y la Editorial Arandu, que se suman de manera decidida a tal proyecto, para genera el presente libro que integra el análisis y propuestas de tres países latinoamericanos, sobre la formación actual del profesorado.

La respuesta a la convocatoria emitida fue amplia y plural, de donde conviene destacar un profundo espíritu de solidad académica con el cual fue posible materializar el presente libro. Las propuestas fueron sometidas al arbitraje internacional, mediante la modalidad par ciego. Los capítulos que en el presente volumen se recuperan, constituyen un amplio espectro de comprensión y proyección de alternativas que bien pueden servir de soporte para los estudios doctorales de los profesionales que se desempeñan en la formación de maestros, así como para aquellos investigadores que tienen por campo de estudio, este trascendental fenómeno socio-educativo; sin que por ello representen, necesariamente, la visión particular del

NAB o del programa del DEFOP, quienes son respetuosos de las distintas formas de entender y explicar tal proceso. Las profundas transformaciones socio-culturales y político-económicas del mundo contemporáneo, en el orden global, demandan la impostergable reorientación del acontecer de la educación formal y, por ende, de la profesionalización del profesorado. Quede, pues, al juicio de los posibles lectores, la valoración del esfuerzo comprometido y de los alcances de los planteamientos expuestos por cada uno de los autores.

Dr. Francisco Guzmán Marín
Dr. Erik Avalos Reyes
Dr. Daniel Lesteime

INTRODUCCIÓN. UNA FORMACIÓN DOCENTE PARA TIEMPOS INCIERTOS

Mª Antonia Casanova[1]

Desde hace décadas, se viene observando un creciente interés por la educación, tanto por parte de la sociedad en general, como de los gobiernos, en particular, de un gran número de países. Interés generado, quizá, entre otros factores, por las evaluaciones internacionales que se realizan y que ponen de manifiesto la situación en que se encuentra cada nación, en relación con los indicadores de aprendizaje que se evalúan, favoreciendo la comparación de unas sociedades con otras, pero también por los desfases que se evidencian entre la formación que los estudiantes poseen al finalizar sus estudios —tanto en las etapas obligatorias, como en las posobligatorias— y la que necesitan para incorporarse al mundo del trabajo en los contextos actuales.

Pareciera que el mundo educativo y el mundo real mantuvieran una brecha insalvable. Mientras que los sistemas institucionales permanecen anclados en métodos y contenidos de enseñanza decimonónicos —eficaces en su tiempo y para su tiempo—, la sociedad avanza a ritmos acelerados en los que no caben dudas que retrasen la actualización educativa, de manera que responda a las exigencias del momento. Si no lo hace así, dejará de desempeñar el papel fundamental que, desde siempre, ha ejercido para la conformación humana —desde un enfoque individual— y la evolución social —desde un enfoque comunitario.

1 Universidad Camilo José Cela, Madrid (España).

La preocupación y el interés —al menos, aparentes— de las Administraciones educativas, se refleja en las frecuentes leyes de educación que aparecen, especialmente cuando cambian los gobiernos, incluso aunque sean del mismo signo político. Se supone que lo hacen con afán de mejorar los aspectos que presentan disfunciones evidentes, si bien, en muchos casos, los cambios legislativos se producen cuando todavía no ha dado tiempo, ni siquiera, a implementar la ley anterior en todas sus etapas ni, por supuesto, a evaluar su funcionamiento y resultados. En consecuencia, se modifica sin saber qué es lo que se debería conservar ni lo que es imprescindible innovar; proceso que deriva en caos organizativo de los sistemas, en indiferencia por parte de los docentes, en confusión entre las familias de los estudiantes…, que no saben cuánto permanecerá la nueva ley ni si se cambiará de un día para otro.

Refiriéndonos ya en concreto al texto que sigue, ocupado y preocupado por la formación docente en variados e importantes aspectos, hay que recordar la importancia del profesorado en el funcionamiento institucional de la educación. De su mejor o peor preparación depende la calidad del sistema, como nos viene repitiendo insistentemente el Informe McKinsey durante varios años, afirmando que los mejores sistemas del mundo tienen en común la alta cualificación de todos sus docentes y que la calidad de la educación nunca podrá ser mejor que la de sus maestros. Parece una evidencia palpable, indiscutible.

A pesar de los testimonios profesionales desde diferentes organizaciones internacionales, que llevan a concluir la importancia decisiva de la formación docente para la mejora de los sistemas educativos, paradójicamente, en las recientes leyes de educación aparecidas no se aborda con profundidad —en algunos casos, ni se cita— la formación del profesorado, de manera que las nuevas exigencias sociales, científicas, técnicas, etc., se incorporen definitivamente a la formación inicial y, también, a la necesaria actualización permanente que se requiere para el desempeño eficaz de la profesión.

Cualquier profesional al que se consultara acerca del diseño de formación de los futuros docentes, entendería que entre las materias que se deberían abordar se encontrarían las que implican saberes novedosos y que

repercuten —o deben repercutir— en los modelos de enseñanza y aprendizaje actuales: neurociencia, resiliencia, estilos y ritmos de aprendizaje, educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación con sus aplicaciones educativas, estrategias metodológicas cooperativas y participativas, etc. Todo ello, acompañado de una puesta en práctica durante la formación docente en la que se aplicaran todos esos conocimientos a la propia carrera magisterial. De lo contrario, no se incorporará a la práctica, cuando esos nuevos docentes lleguen a las aulas. Habrán aprendido la teoría, pero no sabrán cómo implementarla si antes no la han practicado convenientemente.

Es un hecho, que cada maestro o profesor que llega por primera vez al aula repite lo que hicieron con él cuando comenzó su proceso educativo, porque, obviamente, no le han enseñado a hacerlo de otro modo. ¿Cómo se traduce eso en términos de actualización de los sistemas institucionales? En que cada promoción de nuevos docentes hace retroceder el sistema en unos quince años, en el mejor de los casos. Al ser una tradición que permanece, no se consigue avanzar al ritmo que exige la sociedad del momento.

Creemos que no es posible mantener, continuar con este inútil proceso de formación de docentes si, realmente, se quiere lograr un modelo educativo que el alumnado de las primeras etapas y los estudiantes de etapas superiores acepten como apropiado, como interesante para su propio desarrollo individual y social.

Por aportar alguna información que pueda ser de interés para los lectores, comentaré que, en España, en enero de este mismo año 2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha publicado un documento para debate, cuyo enlace incorporo en nota a pie de página[2], en el que se proponen: *24 propuestas de reforma para la mejora de la formación docente*. En el mismo, se abordan la formación inicial, la formación permanente, el acceso a la profesión docente, las especialidades docentes y el desarrollo

2 https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf

profesional docente. Sugerencias de importancia que, como el propio título del documento señala, están sometidas a debate por parte de toda la comunidad educativa. La esperanza radica en que, aunque no sea posible aplicar todas, al menos se vaya avanzando en una línea progresiva de mejora permanente, con el ánimo de llegar a conseguir docentes preparados para desempeñar su función en el siglo XXI que ya va por su tercera década.

Son muchos los trabajos relacionados con este tema y con la situación en América Latina, publicados por prestigiosos profesionales, a los que ahora se unen las reflexiones que siguen a continuación, siempre echando la vista atrás para aprender de la Historia, pero también con perspectivas futuras ilusionadas, comprendiendo que sin la base imprescindible de docentes comprometidos con su función y con una sólida especialización para su desempeño, la sociedad no responderá a las necesidades de la persona, alcanzando planteamientos éticos, equitativos y con mayor grado de justicia para todos. En síntesis, la sociedad democrática no será posible sin ciudadanos educados, que requieren de docentes que los preparen para esta vida que pretendemos mejorar día a día.

Como anticipaba en el párrafo anterior, el texto que sigue aborda variados planteamientos encaminados a mejorar esta profesión que compartimos. Los dos primeros, a cargo de Francisco Guzmán Marín y de Christian Jullian, respectivamente, se ocupan de la Historia que nos ilustra la situación hasta el momento, en formación inicial, uno, y en relación con la formación del profesorado para personas sordas en el siglo XIX, el otro. En estos tiempos de reformas casi continuas, Nora Estela Díez trata de las interacciones que se producen —o debieran producirse— entre estas reformas educativas y la formación inicial de profesores, pues, como comentábamos al principio, mientras cambia y avanza la sociedad y la educación, la formación inicial no puede quedar paralizada, sino que debe derivar en la innovación consecuente. Continúan las aportaciones de nuestros autores —en este caso, autoras: Cecilia Cabrera y Laura Curbelo— refiriéndose a la importancia de la Pedagogía y la Psicología para la formación de los docentes de la primera infancia, exponiendo las posibles incoherencias que aparecen

en las prácticas profesionales en esta etapa educativa, esencial para la evolución posterior.

El capítulo siguiente recuerda y trabaja sobre algunos vacíos que se dan en el diseño curricular de los docentes, como puede ser la formación en la educación para la paz, presentado por Gabriela Ruiz de la Torre, Miguel Felipe Dorta Vargas y Rosa María Salgado Medina. En esta misma línea, María Emilia Claverol hace alusión, también, a ese diseño curricular docente, analizando los modelos pedagógicos existentes para la formación del profesorado de Educación Física, importante elemento formativo y decisivo para el desarrollo personal, como se ha visto en los tiempos de confinamiento padecidos durante la pandemia que acabamos de vivir. Rubén Darío Núñez Altamirano entra al comentario de la formación inicial y continua, si bien con una mirada profunda sobre los contextos de exclusión y multiculturalidad de los estudiantes de nivel superior; las aportaciones de las diferentes culturas que conviven en contextos comunes debieran constituir un factor de convivencia democrática, superador de la brecha de exclusión que se sigue manteniendo y que tendría que reducirse gracias a la educación actual, pero que no parece ser lo suficientemente eficaz hasta ahora.

Por su parte, Fernando Sandoval Gutiérrez se plantea la reconceptualización del docente, la reflexión sobre su identidad en este siglo y en las circunstancias complejas en que debe desarrollar su trabajo: por ello, habla de cinco saberes que se necesitan para sobrevivir en la escuela actual. Daniel Lesteime nos obliga a repensar los términos en torno a los cuales se desenvuelve y en los que se apoya, tradicionalmente, la formación de acuerdo con los objetivos que se propone la educación: autoridad, transmisión, saber, disciplina, validación, sujeto de aprendizaje, entre otros. Si cambia la sociedad, deberá replantearse también la terminología que se utiliza, muchas veces totalmente obsoleta, pensando en las actuaciones que deben llevarse a cabo en las instituciones y en las aulas. La palabra condiciona la acción, por eso hay que cuidarla y adecuarla a la realidad que debe ser. Para finalizar, Erik Ávalos Reyes, nos habla de la importancia de los libros (ahora en diversos formatos) para la formación y la transmisión que se ha venido realizando a lo largo de los siglos. Ante la pregunta de lo que se debe saber

para ser docente, hay que afirmar que una base fundamental de formación continua es contar con un docente lector, de modo que pueda estar actualizado "siempre" en esta sociedad acelerada. Difícil, pero pensable para el futuro de la Humanidad.

Tras este recorrido por las páginas que siguen, no quiero finalizar sin destacar la relevancia de su contenido en tiempos, no solo complejos como habitualmente es la vida, sino más difíciles todavía después de padecer la pandemia mundial que ha paralizado la actividad humana y ha sacado a la luz, con mayor evidencia aún, los fallos existentes en los modelos educativos y las brechas sociales enormes que todavía permanecen entre nosotros. Hay que apostar por una educación que forme personas autónomas, de pensamiento crítico e independiente, que puedan tomar decisiones sin ser manipuladas por los potentes medios informativos, creativas, emprendedoras ante su futuro…, en definitiva, que puedan y sepan adaptarse a vivir en la incertidumbre (Morin, 1999) de una sociedad líquida (Bauman, 2003) en la que logren una vida plena acorde con sus expectativas y deseos. ¿Y cómo conseguir este objetivo sin unos educadores que les abran ese camino hacia sí mismo, que les ofrezcan las herramientas apropiadas para conseguirlo? Será muy difícil alcanzar la convivencia democrática esperada, entre ciudadanos con igualdad de oportunidades, si no conseguimos docentes con la preparación idónea para el cumplimiento de las funciones que les exige esa sociedad nuestra en camino hacia una mejora siempre inacabada.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Casanova, M.A. (2014). Nueva formación para nuevas exigencias: la atención a la diversidad en educación, en Ortiz, L. y Luque, A. (coords.) (2014). *Nuevas perspectivas en la intervención social y educativa con grupos vulnerables*. CNAE Editorial; pp. 213-224.

Informe McKinsey (2021). La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Tomado de: https://innovayaccion.com/calidad-sistema-educativo

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Gobierno de España.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Vaillant, D. y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6 (1), pp. 109-118.

PRÓLOGO

Fernando Avendaño[1]

> *"Una educación y formación valiosa de los alumnos es prácticamente irrealizable al margen de una formación, también valiosa, relevante y efectiva de los profesores".*
> (Escudero y Bolívar, 1994:97)

> *"Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agrega a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador".*
> (Freire, 1997: 30)

La tarea de educar ha demostrado su trascendencia en el desarrollo histórico de las sociedades, transmisoras de la cultura que les ha antecedido en cada época o contexto en particular. Se trata de una potente labor desplegada en las diversas instancias que constituyen tanto el tejido social como el aparato estatal, a favor de construir consensos, sentidos, expectativas y acciones que doten de contenidos al espacio público y común, y al proceso educativo como una de sus garantías fundamentales.

---

1 Universidad Nacional de Rosario.

> En resumidas cuentas, muy lejos de que la educación tenga por objetivo único o principal al individuo y sus intereses, ante todo es el medio a través del cual la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia. (Durkheim, 1996: 106)

Las mutaciones sociales actuales y la concomitante crisis de la institución escolar han complejizado y desafiado tenazmente esa tarea a la vez que han confirmado el papel central de la educación, revalorizando el efecto de las prácticas pedagógicas e institucionales, aún en los contextos más difíciles. Sin embargo, los educadores nos vemos enfrentados continuamente a preguntas para las que no tenemos respuestas, intentamos dar respuestas a cosas que no hemos tenido tiempo para pensar detenidamente y nos enfrentamos a temores e incertidumbres para los que quisiéramos tener "las respuestas", que en realidad no existen.

Los cambios sobre los sentidos de la educación, los intentos de transformación de los factores estructurantes de la organización escolar (tiempos, espacios, agrupamientos) su organización institucional, las políticas para garantizar una escuela sin exclusiones han impactado poderosamente en nuestro trabajo.

> ¿Cuál es el papel que les cabe a las escuelas en la transformación del doloroso presente que vivimos? ¿Cuáles son sus funciones sociales en este turbulento y complejo contexto? ¿Cuáles son las respuestas y concepciones que sostenemos sobre el oficio de enseñar en el presente? (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006: 12)

Tal vez, como nunca antes, estas situaciones han colocado en primer plano la preocupación por los modos en que ha de plantearse la formación docente, tanto inicial como continua. Ocuparse de las problemáticas que plantea la misma implica tratar de responder un interrogante como punto de partida: *¿docentes para qué escuela?* Los qué y los cómo de la formación docente dependerán de la concepción que asignemos a la educación y al sistema educativo.

La meta fundamental es que quienes somos docentes seamos capaces de formar personas solidarias, conscientes y críticas, que sean capaces

de reconstruir la fragmentación de los lazos sociales del mundo actual a través de actos profundamente conscientes y responsables, a la vez que transformadores.

> La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él (…) también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante para no arrojarlos de nuestro mundo y librarnos de sus propios recursos ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1998: 300)

Para ser propiciador de ese aprendizaje para *"emprender algo nuevo"* mediante nuestro ejercicio profesional —el que, a decir de Vigotsky, debe ser *"planificado, organizado y anticipador del desarrollo de los sujetos"*—, se requiere de un cabal proceso de formación. Resulta evidente que no puede ser accidental y espontáneo, sino permanente y continuo. La educación de calidad ofrece la esperanza de mejorar las condiciones de vida de las personas y no es posible alcanzarla sin procurar una formación docente de calidad.

Es imperioso abrirse a la reflexión, a la búsqueda, y al diálogo fructífero con el propósito de vislumbrar nuevos trayectos formativos que permitan a los docentes ser verdaderos protagonistas de los cambios educativos

Quienes escriben en este volumen promueven reflexiones acerca de cómo debe ser la formación docente, cuáles han de ser los contenidos, con qué procedimientos procurar que se convierta en un sujeto activo para el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes. Pero lo que subyace como hilo conductor de todas las contribuciones es la reflexión acerca de qué sociedad se pretende y cómo educar para el ejercicio de esa ciudadanía pretendida, para que sea espacio de creación, participación y cooperación.

Este libro no expresa un deber ser normativo; nos ofrece herramientas conceptuales que enmarcan búsquedas, lecturas e interrogantes posibilitadores de construir, proponer y ofertar posicionamientos en relación con la problemática que nos convoca. Estas presentaciones no pretenden ser

exhaustivas, sino más bien ilustrativas para poder contextualizar la situación y contribuir con puntos de debate y/o exploración sobre nuestro tema.

Lo significativo y notorio resulta que sus autores, aun procediendo de países y contextos diferentes, y procurando objetivos de distinta índole, comparten entre sí, indicadores quizás de nuevas formas de concebir la formación de docentes en tiempos de crisis. Porque:

"la historia tañe sonora
su lección como campana
para gozar el mañana
hay que pelear el ahora

con tu puedo y con mi quiero
vamos juntos compañero

ya no somos inocentes
ni en la mala ni en la buena
cada cual en su faena
porque en esto no hay suplentes

con tu puedo y con mi quiero
vamos juntos compañero."
(Benedetti, 1998)

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1998) *De la historia a la acción*, Barcelona: Paidós.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos.*

Benedetti, M. (1998) *Letras de emergencia (1969-1973)* Madrid: Visor.

Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Escudero, J.M. y A. Bolívar (1994). "Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola", en A. Amiguinho y R. Canário (Coords.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa. pp. 97-155.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*, Madrid: Siglo XXI.

PROBLEMATIZACIÓN HISTÓRICA DE LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Francisco Guzmán Marín

"(…) siempre que alguien con la autoridad de un profesor, habla, describe el mundo en el que tú no estás incluida; siempre que esto ocurre, se da un momento de desequilibrio psíquico, como si miraras en un espejo y no vieras nada".
Adrienne Rich (1986)

Aproximación inicial

Las acciones de formación de maestros se encuentran íntimamente asociadas al proceso de organización y expansión de los sistemas nacionales de educación, según plantea Agustín Escolano Benito (1982); aunque en sus orígenes estos se encuentran más enfocados hacia el desarrollo de los diversos aspectos cuantitativos de la escolarización social, tales como: la cobertura educativa, la infraestructura física, la racionalización escolar de los territorios estatales, los contenidos formales del disciplinamiento societal, etc., que en los factores cualitativos de la transmisión sistemática del capital socio-cultural generado, en cuanto detonante del progreso histórico, bajo los valores civilizatorios dispuestos por el Proyecto Enciclopédico-Ilustrado que orienta la instauración de estos aparatos de Estado, partiendo de las premisas analizadas por Francisco Imbernón (1989). En sí misma, la instrucción de los profesores no representa tanto una auténtica prioridad educativa, como un interés político por el tutelaje, control y afirmación de

»los mecanismos de evangelización del nuevo orden liberal-burgués que se está instituyendo, frente al dominio religioso mantenido por el Antiguo Régimen«, de acuerdo con las reflexiones de Escolano (1982); no es sino hasta la segunda mitad del siglo xx, cuando aquellos elementos parecen alcanzar cierta consolidación institucional y, por ende, los niveles de escolaridad se han arraigado, que el tema cobra verdadera relevancia educativa, siguiendo la explicación del catedrático español (1989).

De hecho, la formación de maestros representa uno de los temas más descuidados, peor atendidos y tendencialmente marginales dentro de las recurrentes reformas educativas en el mundo, a grado tal que suele persistir un histórico desfase entre »la definición de la Educación Básica, la población a que se dirige, las políticas, los planes y programas para tal efecto, en donde la especificidad de las competencias profesionales del magisterio suelen perderse en el "juego de tensiones"« que esta constante desarticulación provoca, parafraseando a Ileana Rojas Moreno (2011). Desde sus mismos inicios, el asunto se percibe y atiende como una emergente respuesta a la creciente demanda de profesores que plantea el proceso de escolarización social, además de la exigencia política de constituir un cuerpo docente formado en instituciones promovidas y controladas por el Estado, con el objeto de fracturar las tradicionales fuentes eclesiásticas y de los gremios de oficios que dominaban este campo, de acuerdo con Escolano (1982). En consecuencia, hacia la última década del siglo xx se arriba con un amplio déficit acumulado en la materia, por lo menos en dos dimensiones principales: primero, respecto de los saberes que "deberían" dominar los mentores y, por ende, los desarrollos formativos que "deberían" haber alcanzado dentro de sus prácticas magisteriales; y segundo, con relación a las expectativas institucionales depositadas en la efectividad de las estrategias de transformación educativa y la confianza pública en torno de la consolidación del rendimiento escolar, así como en el cambio de las habituales actividades de profesionalización docente, recuperando las reflexiones de Rosa María Torres (2000b). Este grave déficit socio-profesional ha sido potenciado por el actual *quality debate*, que termina por endosar al educador la profunda

crisis de la indefinida "calidad educativa" y, por ello mismo, los exiguos resultados arrojados por las diversas "pruebas" nacionales e internacionales.

Aun cuando tema subsidiario en las diversas reformas educativas, la 4ª Reunión de los Ministros de Educación, dentro del marco específico de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (CIIP), de 1935, ya advierte su importancia sustantiva en el desarrollo de la educación pública, mediante dos recomendaciones centrales (R4 y R5), donde se plantea que la formación de profesores para la Educación Elemental y Secundaria debe realizarse en las universidades, institutos universitarios de educación o colegios de maestros; además de perfilar los contenidos generales de este proceso, los cuales, grosso modo, se centran en el clásico dominio de las técnicas pedagógicas de enseñanza, el conocimiento científico y la moral. Este último aspecto constituye un simple remanente de las "estrategias moralizantes" promovidas por los reformadores católicos y protestantes, a partir de las cuales se originan las primeras iniciativas institucionales de la formación de mentores y cuya influencia se extiende durante la mayor parte del siglo xx, siguiendo el análisis histórico de Escolano (1982). De ahí que el *Decreto de 7 de julio de 1950 por el que se Aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio* de España, en su Artículo 6° señale como requisito básico para el ingreso a tales centros educativos, la acreditación de una "buena conducta moral", y de manera correlativa, en el Artículo 5° prevea la "formación moral" como un contenido sustantivo de los futuros docentes (Ministerio de Educación Nacional, 1950), verbigracia. En América Latina, por su parte, parece que el énfasis de centra en el fomento de los valores científico-sociales, más que en la moralización del pueblo; aunque si bien, no dejan de aparecer algunos vestigios de esta tentativa, según sucede con las dos Escuelas Normales fundadas en 1869, en el Estado de Guanajuato, México, donde se les solicita a los becarios la presentación de una constancia que acredite la "buena conducta". En cualquier caso, el propósito fundamental es "formar buenos ciudadanos".

Un problema más que advierte Imbernón (1989) es la consuetudinaria insuficiencia de la formación inicial para transmitir a los futuros mentores, los conocimientos, habilidades y principios psicopedagógicos y científicos,

de carácter general y particular, que les son indispensables para el desarrollo de un "buen" desempeño profesional docente —*práctica pedagógica eficaz y eficiente, se plantearía en la actual terminología del accountability educativo*—; perspectiva convalidada por los estudios del extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en México, donde se reconoce la »insuficiente formación profesional docente que se imparte en las Escuelas Normales«, según acotan Annette Santos del Real y Alejandra Delgado Santoveña (2015). Y al espectro de los críticos resultados que evidencian las distintas pruebas del rendimiento académico, en la mayoría de los países de la aldea global, con escaso margen de error, se puede afirmar que tampoco »se han implementado programas eficaces de capacitación del magisterio«, de acuerdo con Gustavo Iaies (2003). La inversión que se destina al fortalecimiento de las instituciones formadoras de profesores y a la continua capacitación de los mentores, desde hace más de cuatro décadas, en realidad no impacta en la transformación significativa de las prácticas docentes y de la escuela, en lo general, como bien advierten Imbernón y Pedro José Canto Herrera:

> Muchos países arrojan, de manera literal, los escasos recursos que dedican a la capacitación del profesorado a la gran basura de la inutilidad. Paradójicamente, hay mucha formación y poco cambio en la escuela y en el desarrollo profesional. (2013, p. 6)

En este contexto y al margen de una aproximación conceptual manifiesta y pertinente respecto del perfil profesional del maestro, a casi medio siglo de su planteamiento, resulta demasiado complicado para cualquier Estado, no sólo para estas dos naciones hispanoparlantes, cumplir con la Recomendación No. 69 (R69), de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), que en su numeral 34 establece a la letra:

> "Those responsible for the education of teachers should have at their disposal all the necessary means of keeping abreast of progress achieved in the field of education and of new methodologies and aproaches concerning their specific functions." (1975, p. 399)

Las principales causas de la tradicional insuficiencia de la formación inicial del profesorado son: por un lado, la evidente ausencia de determinadas, explícitas y relativamente precisas pautas del tipo de maestro que debe ser instruido en las instituciones responsables de tal función, de acuerdo con Imbernón (1989). Resulta por demás paradójico que sea posible definir un cuadro específico de presuntos dominios, perfiles y criterios para "evaluar" el desempeño magisterial —el *Marco para la Buena Enseñanza* de Chile y el *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica* de México, verbigracia—, pero, se carezca de la misma disposición para configurar un cierto perfil básico de competencias docentes, que sirvan de soporte fundamental en la atención de las emergentes necesidades socio-educativas contemporáneas, dentro de un inestable contexto global, definido por el algoritmo de la postverdad, la interconectividad, digitalización, multiculturalidad, diversificación, unipolaridad socio-política y economía desterritorializada, subjetiva e interdependiente, entre otros factores. Y por otro lado, la orgánica confluencia del predominio del texto escolar y de la visión instrumental que lastra los procesos de instrucción de mentores, supeditándolos a las transitorias exigencias coyunturales de las reformas educativas en curso, además de la prioridad que se concede a la compensatoria formación en servicio, con la consecuente displicencia por la formación inicial y la postergación indefinida de la apremiante reestructuración de las instituciones responsables de esta tarea; sin soslayar la arraigada permanencia de hábitos y concepciones caducas en la materia, incluso en aquellas propuestas que pretenden ser "innovadoras", sólo por mencionar algunos de los fenómenos más relevantes al respecto, siguiendo a Torres (2000b).

Históricamente, la formación inicial de maestros surge como una estrategia de capacitación de preceptores para operar determinadas propuestas educativas, tales como: la *Corriente Religioso-Pedagógica Pietista* de August Hermann Francke a través del Seminarium Praeceptorum en Halle, Alemania, el movimiento de las *Escuelas Mutuas* en la Gran Bretaña —el *Monitorial System o Sistema Madrás* de Andrew Bell y Joseph Lancaster, y el *Pupil Teaching System* proveniente de los países bajos y mejorado, después,

por James Phillips Kay-Shuttleworth—, los *Métodos Pestalozzi* en distintas naciones de la Europa continental y el *Método de la Enseñanza Mutua* promovido por la Compañía Lancasteriana y el *Sistema Cordovense* diseñado por Fray Matías de Córdova, en México, por ejemplo, retomando los datos de Escolano (1982), Luz Elena Lafarga Galván (2012) y Morelos Torres Aguilar (2016). A su vez, los procesos de profesionalización de la práctica magisterial que terminan por convertirla en una "profesión de Estado", de acuerdo con Alberto Arnaut Salgado (1996) y la investigadora mexicana (2012), a causa del monopolio de su preparación institucional y reconocimiento de validez oficial —según resulta patente en la reforma de 1934, al Artículo 3° constitucional de México—, no cambia de manera significativa esta misma proyección del perfil docente, en cuanto instrumental mediador entre la concentración del *Capital Cultural Instituido* a través de los planes y programas de estudio, siguiendo a Pierre Bourdieu (1987), y el logro de su asimilación por las nuevas generaciones, durante la etapa de su funcional emplazamiento en el tutorado estatus de infante-alumno, desde luego, con el recurso de los progresos teórico-técnicos de la pedagogía. Así, enquistada esta percepción instrumental en el ADN de su identidad histórica, provoca que las estrategias individuales, colectivas o gremiales de autogestión formativa del profesorado, como sus reclamos de actualización profesional al Estado, se reduzcan a la apropiación de las metodologías pedagógicas de moda; hecho que explica la actual eclosión de las variadas alternativas de modelos para la educación escolar: *Pedagogía de la Ternura, Pedagogía de la Tierra, Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos* (ABP), *Aprendizaje Cooperativo y Enfoque por Competencias*, entre otras múltiples posibilidades.

Por cuanto la paulatina expansión universal del proceso de escolarización del pueblo, requiere de los oficios de un técnico-profesional que sea capaz de enseñar los contenidos socio-culturales de una propuesta educativa —de carácter socio-religioso como el modelo de las *Escuelas Cristianas* instaurado por Juan Bautista de La Salle, o de índole político-civilizatorio según sucede con la "cruzada contra la ignorancia" a través del proyecto de las *Misiones Culturales* propuesto por José Vasconcelos—, en emergente

convergencia con la histórica reducción del abierto fenómeno social de la educación, al cerrado proceso de instrucción escolar, en el que contribuye el desarrollo disciplinario de la pedagogía, siguiendo en este último punto a Pablo Pineau (2001), entonces, la formación inicial y continua del profesor, así como el consecuente ejercicio de su práctica docente, se limitan a promover, arraigar y consolidar las capacidades básicas de un simple operador de las políticas, planes, programas y recursos de las reformas educativas vigentes, de acuerdo con las reflexiones de Torres (2000a/b). La identidad magisterial se construye en »la técnica exaltación del cómo enseñar, ante y contra los que saben el qué de los contenidos del aprendizaje fomentado por tal enseñanza«, parafraseando a Arnaut (1996). Identidad a veces romantizada en las socio-políticas imágenes del *Maestro Apóstol*, el *Maestro Militante o el Maestro Intelectual*; en otras ocasiones instrumentalizado en las gerenciales formas del *Profesor Idóneo, el Profesor Competente* o el *Profesor Eficiente*; aun cuando también simplificado en las "humanísticas" funciones del *Facilitador*, *Mediador* o *Coacher*, verbigracia, pero siempre determinado por la tecnocrática lógica del dominio de los procedimientos más pertinentes y apropiados para la enseñanza y el aprendizaje escolar, conforme al estado de maduración de los infantes-alumnos. Percepción del rol magisterial que se ha venido imponiendo desde el siglo XVII, tras el »triunfo de la racionalidad técnica« moderna y la consolidación de las diversas teorías pedagógicas y del desarrollo infantil, a partir de lo cual se contrae el fenómeno educativo y, por ende, la formación del profesorado, al adiestramiento escolarizado, al disciplinamiento instituido, siguiendo los planteamientos de Pineau (2001).

Así, en un primera aproximación histórica al concepto general de la formación de maestros, los distintos organismos multilaterales, ministerios nacionales y especialistas en la materia —la OECD/OCDE (2005, 2018), la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) y Araceli Tezanos (2005), entre otros—, parecen coincidir en señalar que se trata del proceso formal de preparación para el desempeño profesional docente, el cual comprende la apropiación sistemática de los conocimientos relativos a los contenidos de enseñanza-aprendizaje, propuestos por las distintas reformas educativas, y

la consecuente generación de las competencias didáctico-pedagógicas indispensables para la metódica gestión de las prácticas escolares, conforme al desarrollo onto-genético de los infantes-alumnos, en los diferentes niveles y modalidades de los sistemas de educación —»la enseñanza delimita y determina la práctica del oficio profesional docente del profesor«, bien es posible concluir, sintetizando las ideas centrales de Arnaut (1996) y la educadora uruguaya (2005)—. En esta vertiente de comprensión, la formación inicial puede entenderse como la constitución preliminar de los perfiles psico-didáctico-pedagógicos básicos, que posibiliten a los mentores noveles insertarse de manera funcional en el servicio profesional del magisterio y convertir en práctica docente los principios socio-formativos que orientan al modelo educativo instaurado. De ahí, entonces, que las reformas políticas al fenómeno de la educación escolar, con los correlativos cambios teórico-técnicos de las corrientes pedagógicas —en orgánica correspondencia o franca oposición—, representan los referentes y factores sustantivos de la reconceptualización instrumental de la figura moderna del profesor y, por tanto, de su praxis docente; al margen de las profundas transformaciones socio-culturales y político-económicas que definen el acontecer de cada estrato histórico. Desde tal perspectiva se explica que tanto en la época de la Revolución Industrial, la Cuba socialista y la vigencia del apartheid en Sudáfrica, como en la interconectada Aldea Global, la neo-liberal Inglaterra y la conformación de la sociedad multicultural, verbigracia, el maestro se forme y desempeñe en la *alfabetización lingüística, matemática y científica*, en, desde y para la escuela; acaso difiriendo en el uso de las pedagogías tradicionales, activas o críticas, pero siempre con la intención de disciplinar a los "buenos ciudadanos" que requiere el sistema social establecido o en utópica proyección para constituir.

Empero, las significativas transformaciones socio-culturales del siglo XXI, la compleja problemática socio-ambiental, la cuarta revolución tecnológica, la reorganización internacional del trabajo, la expansión transversal del régimen del saber de la postverdad, el surgimientos de nuevos dispositivos más eficientes de formación societal, la consolidación del orden global y la propia crisis de funcionalidad que enfrenta la educación formal, han

cambiado de fondo la naturaleza de las preguntas y respuestas tradicionales del sector educativo, demandando la impostergable reflexión acerca de »¿qué tipo de formación para qué clase de sociedad?«, según advierte Ma Antonia Casanova (2020), a propósito de la situación excepcional que provoca la rápida difusión de la pandemia originada por el SARS-CoV-2 (COVID-19) y en la misma vertiente de pensamiento, Francisco Tonucci cuestiona que »si el virus vino a cambiarlo todo, la escuela no puede seguir siendo la misma« (Ayuso, 2020), lo cual, a su vez, comporta que la formación del profesorado y las correspondientes prácticas docentes tampoco deberían continuar en su habitual derrotero. Aunque, ¿en verdad algo ha empezado a ser problematizado en la comprensión tradicional del fenómeno escolar?, ¿o acaso sólo se reactualiza el viejo debate sobre la importancia del recurso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela?, ¿o nada más constituye la coyuntural reacción de instaurar nuevas modalidades formales de instrucción —como el denominado *sistema híbrido*, por ejemplo—, ante la eventual ruptura del orden normal instituido?; en este marco, incluso la propia pregunta planteada por la educadora española (2020), no representa más que la antigua preocupación ilustrada sobre la función agente de la educación, en la conformación de la nueva sociedad humana.

Al respecto, conviene advertir, los síntomas de la disfuncionalidad del paradigma enciclopédico-ilustrado que fundamenta la creación institucional, expansión social y desarrollo histórico de la escuela moderna, ya se vienen reconociendo desde hace poco más de cuatro décadas, por lo menos —con la presentación del informe *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, en 1983, a la administración de Ronald Reagan—, pero los agentes políticos, especialistas, investigadores y organismos multilaterales, prefirieron reducir el fenómeno a una simple crisis de la calidad escolar, delegando la responsabilidad de este impasse formativo en el docente, razón por la cual se han venido limitando a proponer estrategias de accountability educativo —bajo los principios de la *efectividad*, *eficiencia*, *competitividad* y *evaluación*—, para solventar las causas y consecuencias de esta difícil problemática que presuntamente constriñe el desarrollo

deseable de las nuevas generaciones; al propio tiempo que emplazan a las instancias de formación inicial y permanente del profesorado, incluso a la autogestión de los mismos mentores, a "mejorar" sus procesos de selección, instrucción y ponderación de las competencias psico-didáctico-pedagógicas para la enseñanza escolarizada. A su vez, resulta pertinente señalar, también, que tal concepción no ha variado demasiado con la irrupción de la denominada "nueva normalidad", pues, todavía se persiste en atribuir a la "falta de calidad": el "atraso escolar", el "bajo rendimiento" y la insuficiencia estructural de los sistemas educativos, para responder con asertividad a los retos planteados por la contingencia sanitaria; sin embargo, cabe reconocer que la pandemia del COVID-19 tan sólo propicia la desedimentación de los factores orgánico-institucionales, político-económicos y socio-culturales que ocasionan la actual disfuncionalidad del modelo instaurado en la educación formal y de ninguna manera representa la causa de esta crónica disfunción instruccional.

Allende los emergentes cambios provocados por la irrupción de la pandemia del COVID-19, cierto es que, en el último siglo, el estrato histórico ha tenido profundas transformaciones sociales, a consecuencia de las reivindicaciones político-económicas, la digitalización de la vida contemporánea, el arraigo de la cultura democrática, la consolidación del orden global y el sensible debilitamiento de la utopía moderna, entre otros múltiples fenómenos; hecho que repercute en la significativa reorientación de las necesidades socio-educativas para los aparatos de Estado, pero que las autoridades y especialistas en la materia se resisten a reconocer o procesar. Incluso, los mismos educandos han cambiado de manera radical en su comprensión de la existencia y la realidad que define a la época postmoderna, como en sus aspiraciones personales e interacciones sociales. Los discentes del siglo XXI en muy poco se parecen a los escolapios del periodo que se extiende del siglo XVII hasta alrededor de la mitad del siglo XX, en el cual se construyen, expanden y consolidan los sistemas educativos en el mundo. Las familias y los alumnos del pasado tienen a asumir voluntariamente la tutela y el disciplinamiento escolar en cuanto factor estratégico de su factible movilidad social, pero, los »chicos de hoy se cuestionan, con

toda justeza, el por qué deben ir a la escuela, al colegio o la universidad; por qué han de aprender los contenidos instituidos para que aprendan«, parafraseando a Torres (2000b); aún más, les resulta bastante claro que un cierto certificado académico nos les garantiza, en absoluto, una mejor posición socio-económica. De facto, »el centro escolar contemporáneo resulta un espacio cada vez más extraño para las nuevas generaciones, donde suceden cosas que poca o nula relación suelen tener con lo que acontece en el resto de la sociedad y que, en la mayoría de los casos, sólo sirven para legitimarse dentro de ese mismo contexto institucional«, bien es posible reformular la idea central de Juan Ignacio Pozo (2008). La propia escuela ha sido desplazada de su privilegiado emplazamiento monopólico en la transmisión y legitimación del Capital Cultural Instituido.

En la perspectiva de los diferentes niveles de gobierno del siglo XXI, lo mismo que en la visión de los gobernantes de hace poco más de tres siglos, »la educación formal representa la cura milagrosa para todas las enfermedades sociales; con el riguroso control del Estado sobre su extensión universal a las masas se pretende impulsar el progreso económico, moral, cultural y cívico«, replanteando la premisa de Dorothy Tanck Estrada (1989). Si embargo, la profunda disfuncionalidad del modelo enciclopédico-ilustrado que orienta la instauración, difusión y arraigo de las cerradas prácticas de la formación societal escolarizada, desde el siglo XVIII, genera una radical ruptura entre el usual Capital Cultural Instituido y las raudas dinámicas étnico-económicas, político-culturales y socio-tecnológicas del actual orden global, donde la pretendida crisis de la calidad educativa, tan sólo representa un particular síntoma de la grave afección socio-formativa que padece la escuela y no el auténtico factor deformante de su histórica función social. La emergencia de los diversos acontecimientos que definen a la postmoderna época contemporánea, exige la impostergable reconversión socio-política de la praxis educativa heredada de la tradición moderna; y quizás el reto más importante sea trascender la pedagógica contracción del fenómeno general de la educación en los particulares procesos del disciplinamiento escolar, siguiendo las reflexiones de Pineau (2001), Pozo (2008) y Juan Delval (2013). Hecho que comporta la sustantiva reconfiguración del

habitual docente como simple operador de las políticas, planes, programas y recursos educativos dispuestos por las reformas vigentes, hacia el perfil profesional del maestro en cuanto estratégico agente de integración de las nuevas generaciones a los diversos contextos de vida en que se desarrollan, con todo lo que esto demanda para las instituciones y estrategias de la formación inicial y permanente del profesorado.

El ethos enciclopédico-ilustrado de la formación docente

La definición político-pedagógica del maestro, en sí misma, no constituye una suerte de entelequia conceptual independiente, sobre la cual se puedan erigir enfoques, modelos, tendencias o categorías magisteriales, como pretenden los distintos autores glosados por Efrén Viramontes Anaya, et al (2015), sino que se encuentra íntimamente condicionada por el tipo de enseñanza-aprendizaje, los objetivos sociales, la praxis docente, los medios de gestión y los materiales instruccionales, entre otros más, dispuestos por el proyecto educativo que sustenta cada reforma institucional promovida desde los aparatos de Estado; proyección de disciplinamiento societal que mantiene una intrínseca articulación orgánica y responde a las formas políticas adoptadas por el sistema social, según advierte al respecto Julia Varela (1988), pues, »los gobiernos modernos reconocen en la ciencia, las letras y la educación, el camino para formar pueblos dóciles y útiles en sus respectivos países«, parafraseando a Jorge Gantiva Silva (s/f). La formación del profesorado y el perfil profesional que se propone alcanzar, sólo pueden explicarse en el marco socio-político en el que surgen y cobran su verdadero sentido histórico. En tal perspectiva, aun las presuntas propuestas crítico-emancipadoras —como las corrientes de la *pedagogía crítica* y la *pedagogía de la liberación*, verbigracia—, en el fondo, aunque de manera "reflexiva", parten de los mismos principios socio-civilizatorios y tienden a reproducir el carácter catequista-disciplinario, el arquetipo centro-occidental del ser civilizado y el plan de reforma ontológico-moral de las sociedades humanas, a través de la función histórica que le atribuye la tradición enciclopédico-ilustrada al fenómeno social de la educación, constreñido

en la panóptica instrucción escolar; pues, en tanto »la enajenación cultural excluye la concienciación de tal enajenación, entonces, no se tiene presente el rol de la cultura dentro de la reproducción del sistema de dominio. La dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable, más consistente que el simple sometimiento fincado en el control político-económico«, replanteando las tesis de Bourdieu (2011). Los denominados "enfoques de formación docente" que construyen los diferentes especialistas en la materia, orientan las prácticas de las instituciones responsables de tal cometido y fundamentan las "alternativas" del pensamiento disidente, resistencia o "descolonización", nada más muestran las diversas maneras posibles de operar el mismo paradigma educativo.

Y la *actitud*, siguiendo a Michel Foucault (2006) con relación al sentido histórico de la modernidad, en cuanto ethos que fundamenta, encausa y materializa el desarrollo social de la *Escuela Pública de Estado*, desde el siglo XVIII, proviene de la tradición enciclopédico-ilustrada[3], la cual define un modo específico de pensar, sentir, actuar, comportarse e, incluso, de construir una identidad socio-etaria: la tutelada infantilidad escolarizable, dentro de la progresiva tarea de promover la reforma ontológico-moral del ser humano, que se le asigna al fenómeno de la educación formal, bajo el propósito expreso de construir la utópica sociedad del mañana. La kantiana *Aufklärung* »es ante todo un proyecto pedagógico de formación y renovación cívico-moral de la sociedad y la cultura«, parafraseando a Gantiva Silva (s/f). A nombre de la justicia y la libertad, el "gran déspota ilustrado", el

3 Algunos autores, como Jonathan Arriola y Javier Bonilla Saus (2011), por ejemplo, aun cuando aceptan la coincidencia en múltiples aspectos, debido a su origen común, demarcan una seria diferencia entre los movimientos de la Ilustración y el Liberalismo, por momentos, incluso, en franca contradicción, particularmente en sus implicaciones políticas, pues, mientras el primero legitima la imposición de la razón de Estado en aras de alcanzar la "emancipación" del individuo y la sociedad —"¡razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced!", según acota Kant (2009b, p. 254), verbigracia—, por su parte, comprometido con una tradición más humanista, el segundo rechaza cualquier tipo de intromisión injustificada de toda forma de autoridad, en el ejercicio irrestricto de la libertad individual. Sin embargo, para los efectos del presente estudio, no se considera tal distinción.

"buen gobierno moderno", descubre en el disciplinamiento de la población, mediante la instrucción universal pública propuesta por los principales exponentes de la Reforma protestante —Martín Lutero y Juan Calvino—, un medio simple, sistemático, sutil y seguro de conformar una sociedad dócil y útil, como sustento básico de un Estado estable, fuerte y organizado, de acuerdo con el filósofo colombiano (s/f), Varela (1988) y Murray N. Rothbard (2019). Más allá de los contenidos formales de aprendizaje, la instituida cultura escolar, instituye en las nuevas generaciones, a nivel individual y colectivo, un modo funcional de desempeño político-económico, que refuerza los mecanismos de control y operación del sistema social moderno, pues, »inicialmente se manda a los infantes a la escuela, no tanto para aprender algo, sino para que se "acostumbren" a comportarse según lo prescripto y en el futuro no se sientan tentados a ejecutar todas sus ocurrencias«, bien es factible sintetizar los planteamientos de Kant (2009a). Si la educación antigua prepara a los jóvenes para insertarse en las prácticas de la vida pública, conforme al estrato social a que pertenecen, y la enseñanza medieval aspira a la formación del espíritu religioso, sin alterar el orden político-económico establecido, por su parte, en la sintética refuncionalización ideológica de ambas tradiciones, la instrucción escolar moderna se construye desde la pedagógica visión de un secular proyecto socio-político, que afianza su permanencia, reproducción e intervención institucional, en la disciplinada voluntad popular, o también expuesto en términos de Xiaoping Cong: "The state used education and modern schools to create political unity, to train citizens, to promote national identity, and to extend state power to local communities" (2007, p. 10).

Los paradójicos valores sustantivos del pensamiento enciclopédico-ilustrado, organizan el difícil periplo de institucionalizar a la emergente escuela pública, en los distintos países del orbe "civilizado", y hasta la fecha, prosiguen orientando la praxis de la formación escolar; a veces, en abierto enfrentamiento con los principios fundamentales del liberalismo y el humanismo moderno. Así, en la emergente comunión del absolutismo monárquico, el despotismo "ilustrado", la expansión de la Reforma protestante y los albores del iluminismo filosófico, hacia principios del siglo XVIII, en

Prusia, Federico I generaliza una perversa estrategia de control social sustentada en la *Teoría de la Obediencia Pasiva* y el adoctrinamiento religioso-moral —experimentada siglos antes por Lutero con el *Plan Escolar Sajón* en Alemania y el *despotismo teocrático* de Calvino en Ginebra, por ejemplo—, el cual sirve como paradigma de la disciplinaria instrucción formal hasta el siglo XXI, esto es, la instauración del primer *sistema nacional de la escuela obligatoria*, mediante el cual se emplaza el maquiavélico *Estado Educador*, con todas las implicaciones políticas que este hecho comporta, siguiendo el análisis histórico de Gantiva Silva (s/f) y Rothbard (2019). El eje nodal de la *Volksschule* es: la "Educación hacia el Estado, educación para el Estado, educación por el Estado", según refiere el economista estadounidense (2019, p. 55), cuya justificación capital es planteada expresamente por Federico II, El Grande, que en términos generales puede resumirse de la siguiente manera: »El verdadero interés, conveniencia y gloria del Estado, exige que el pueblo goce de la mejor cultura e instrucción posible, para que cada uno de sus estamentos pueda devolverle un gran número de súbditos hábiles y capaces de cumplir con desenvoltura las distintas tareas encomendadas. El ser humano, en sí mismo es muy poco; nace dotado de cualidades, más o menos, susceptibles de ser desarrolladas. Pero, requiere de su disciplina«, partiendo del citado que hace Wilhelm Dilthey (2013).

La disciplinaria perspectiva militar que priva en el pensamiento socio-educativo de la prusiana estirpe de los absolutistas Federicos, es convalidada, luego, por la reflexión socio-filosófica del mismo siglo XVIII, cuyos ilustrados principios pedagógicos pueden resumirse en el siguiente planteamiento general: la noble »*Bildung* contribuye a transformar la inherente animalidad del estado de naturaleza en humanidad, al mismo tiempo que socializa el egoísta y asocial ser del infante, preparándole para una vida moral en sociedad; pero, además, sabiendo tanto que este proceso no resulta del desarrollo espontáneo del ser humano, como el profundo conflicto que enfrentan los individuos y el pueblo para reformar su propio pensamiento, a fin de hacer uso y servirse de la razón por sí mismos, entonces, se hace indispensable su formación cívico-moral, su educación práctico-formal, su disciplinamiento societal, para crear un ser nuevo«,

sintetizando las reflexiones de Émile Durkheim (1999) y el maese Kant (2009a/b); »educarle no significa otra cosa que ilustrar su razón con los conocimientos que perfeccionan su ser«, bien es posible acotar con Gaspar Melchor de Jovellanos (1865), desde el mismo punto de vista. En el marco de estas ideas político-pedagógicas se gesta la materialización histórica de tres principales rasgos definitorios de la instrucción pública moderna, a saber: la estatización, obligatoriedad y homogenización de la educación formal, mediante los cuales se pretende dotar de una cierta unidad orgánica al naciente sistema escolar, siguiendo las reflexiones de Olegario Negrín Fajardo (2005). Sin embargo, aun cuando el pensamiento ilustrado tiende a justificar estos fenómenos bajo la premisa de que la enseñanza ilustrada representa un auténtico recurso para »combatir la ignorancia, el fanatismo y la tiranía« —planteándose, incluso, a nivel constitucional, según sucede con el Artículo 3°, en México, verbigracia—, cierto es que, ni en su origen y desarrollo, como tampoco en su contenido y práctica, se encuentra orientada hacia el »fortalecimiento de un sistema educativo universal con un sentido eminentemente popular«, según pretenden Belinda Arteaga Castillo y Siddartha Camargo (2018), por el contrario, su propósito central es el adiestramiento del "buen ciudadano", de acuerdo con el filósofo inglés, Herbert Spencer, quien con claridad advierte:

> "A sad snare would these advocates of legislative teaching betray themselves into, could the substantiate their doctrine. For what is meant by saying that a Government ought to educate the people? Why should they be educated? What is the education for? Clearly to fit the people for social life —to make them good citizens. And who is to say what are good citizens? The Government: there is not other judge. And who is to say how these good citizens may be made? The Government: there is no other judge. Hence the proposition is convertible into this—a Government ought to mould children into good citizens, using its own discretion in settling what a good citizen is, and how the child may be moulded into one." (1913, p. 158)

Así, en stricto sensu, la obligatoria educación estatizada lo único que se plantea en defensa del pueblo, es la sustitución del yugo de la religiosidad deífica por el sometimiento a la religión cívica, como ya previene Kant

(2009b), señala Gantiva Silva (s/f) y sintetiza Lorenzo Luzuriaga (1971), en relación con las ideas pedagógicas dominantes en el siglo XVIII, donde el Estado Educador dicta el credo y liturgia de su propia supremacía histórica, siguiendo los planteamientos de Isabel Paterson:

> "But every politically controlled educational system will inculcate the doctrine of state supremacy sooner or later, whether as the divine right of kings, or the "will of the people" in "democracy". Once that doctrine has been accepted, it becomes an almost superhuman task to break the stranglehold of the political power over the life of the citizen. It has had his body, property and mind in its clutches from infancy (…)
>
> A tax-supported, compulsory educational system is the complete model of the totalitarian state." (1943, p. 258)

Al respecto, conviene acotar, la homogeneidad escolar que estandariza contenidos de formación, técnicas pedagógicas, prácticas educativas, infraestructura físico-operativa, recursos didácticos, dispositivos de acreditación y certificación institucional, e incluso, la vestimenta de alumnos y profesores, pese a la subversiva divisa que define a la época donde se gesta y orienta la resolución socio-histórica de la Revolución Francesa —*Liberté*, *Égalité*, *Fraternité*—, en sentido estricto, no tiene por objeto promover la igualdad social como función sustantiva de los procesos de la educación formal, pues, desde su misma fuente de procedencia es orientada por »la necesidad de que cada alumno reciba la instrucción que le es propia«, de acuerdo con Rolland d´Erceiville, según refiere Gantiva Silva (s/f), y parece confirmar Varela (1988) cuando señala que »los más radicales proyectos educativos de la ilustración no tienen la finalidad de alcanzar una verdadera igualdad entre los ciudadanos, sino enseñarles a desempeñar el puesto asignado por los poderes públicos«, a propósito de las propuestas del I Conde de Cabarrús. En esta misma vertiente, De Jovellanos (1865), uno de los principales promotores de la instrucción pública gratuita, en España, concluye que, en cuanto se nace dentro de un sistema social constituido, »la desigualdad no sólo es indispensable, sino esencial a la sociedad civil, toda vez que las personas se encuentran sujetas a alguna autoridad a la cual deben obedecer, pues, no existe comunidad sin jerarquía, ni ésta sin orden

gradual de distinción y superioridad«. Por tanto, el axioma fundamental de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, de 1789, respecto de que todos los seres humanos »nacen y permanecen libres e iguales«, en su "intensión absoluta", representa una cierta "herejía política", un "error ético", para el escritor español. Y en efecto, de sus orígenes a la fecha, la escuela moderna se organiza y opera dentro de un estratificado sistema de formalizadas jerarquías, graduadas distinciones, dimensiones de autoridad y diferenciaciones sociales, cuyo propósito nodal instituido, fuera de cualquier reconocimiento o declaración oficial, es improntar en los individuos y colectivos, determinados roles político-económicos. Así, recuperando las tesis de Bourdieu (2011), bien es posible afirmar que »el sistema escolar está organizado de forma tal que no puede impulsar la igualdad en la práctica, sino tan sólo transformar las desigualdades sociales previas, en desigualdades "naturales"«.

En la lógica del disciplinamiento del soldado prusiano, hacia la »segunda mitad del siglo XVIII: el ciudadano se ha convertido en algo que se fabrica desde la educación del infante-alumno«, parafraseando a Foucault (2002); a través de »la disciplina se somete al individuo a la coacción de las Leyes del Estado«, bien es posible resumir los planteamientos de Kant (2009a). *Retórica formativa del ser humano*, las nuevas tecnologías del dominio disciplinario que operan en el marco de la estatizada escuela obligatoria, posibilitan el impulso, arraigo y expansión de tres fenómenos definitorios de los sistemas sociales modernos, a saber: por un lado, la introyección de la *cultura del mérito propio* en la subjetividad colectiva, como fundamento legitimante de la movilidad y la desigualdad social; por otro lado, producción sistemático-estandarizada del sujeto inteligible y útil, del *homo fertilis*, mediante la acción de dos tipos de registro de decodificación y recodificación funcional —el *onto-metafísico*[4] y el *técnico-político*—, a partir de los

4 Foucault (2002) centrado en el dominio disciplinario del cuerpo le denomina *anatomo-metafísico*, sin embargo, la instrucción escolar no sólo actúa sobre los segmentos corporales del individuo, sino que, también, disciplina las disposiciones del pensamiento, el lenguaje y el intelecto, de ahí que sea más conveniente ampliarlo hacia el sentido

cuales sus disposiciones anatomo-intelectivas son manipuladas, adiestradas, intervenidas y/o reformadas de acuerdo con las intenciones socio-civilizatorias de las élites hegemónicas; y por último, a consecuencia de los aspectos anteriores, el emplazamiento de la instrucción pública en cuanto factor sine qua non de la "prosperidad", "progreso" y/o "desarrollo" económico-cultural de la sociedad, hecho que termina convirtiendo al sistema educativo en un cierto fondo de inversión redituable y a las nuevas generaciones de estudiantes en activo intangible del capital humano, siguiendo las reflexiones de Varela (1988), Foucault (2002) y Silvina Elías (2004). Incluso, ya desde la visión educativa del mismo siglo XIX se advierte el germen de esta comprensión instrumental, cuando De Jovellanos (1865) señala que »el primer origen de la prosperidad social se encuentra en la instrucción pública«, por ejemplo. »Calculada coacción político-económica que domina el ser de las personas, lo torna perpetuamente disponible y lo asimila en el automatismo del hábito«, según puede concluirse en la vertiente trazada por el filósofo francés (2002). El desarrollo de la pedagogía y la psicología del aprendizaje, entre otros saberes formales, sin duda alguna, contribuyen al disciplinamiento societal que realiza la institución escolar.

Ahora bien, los fenómenos de estatización, obligatoriedad y homogenización de la instrucción pública, que posibilitan el afianzamiento del Estado educador, como un elemento sustantivo de las nuevas tecnologías del dominio burgués ilustrado, se sustentan en diversas acciones disciplinario-institucionales determinantes de la función social, prácticas formativas y estructura organizativo-distributiva de la escuela moderna. Así, en la dimensión política, el Estado monopoliza y usufructúa de la comunidad, los gremios, la familia y las instancias religiosas, el derecho legítimo de educar a las nuevas generaciones; seculariza los contenidos formales y los valores cívicos de la formación societal, terminando por concentrar un compendio enciclopédico de Capital Cultural Instituido, con lo cual se relega al resto

---

onto-metafísico; pues, se trata también de que »los infantes aprendan a pensar«, como señala Kant (2009a), aunque sería más preciso acotar: que "las nuevas generaciones interioricen una forma específica de pensar, percibir y actuar".

de las ilegítimas tradiciones socio-culturales de los pueblos, a simples remanentes del primitivismo, la ignorancia, los prejuicios, el fanatismo y/o la idolatría, entre otros; y define una condición etario-cultural del desarrollo humano que amerita tutelaje, enclaustramiento y rectificación ontológico-moral, a través del disciplinamiento societal, con el afán de proteger al infante de los riesgos del mundo adulto y, al propio tiempo, prepararle para su inserción en el mismo. El niño representa, en primer lugar, la expresión del infante por antonomasia, pues, como explica De Jovellanos (1865), »en la vida humana existe una edad destinada para la instrucción, y otra para la acción; en la primera se adquiere la verdad, y en la segunda se obra conforme a ella; después de la adolescencia, el individuo de cualquier sociedad debe ocuparse de alguna profesión, trabajo o tarea productiva; de ahí, pues, que la puericia y la adolescencia representan el periodo propio de la instrucción«; punto de perspectiva que parece compartir Kant, cuando señala expresamente: la "primera época en el alumno es aquella en la que tiene que acreditar sumisión y una obediencia pasiva; la segunda, cuando se le deja hacer uso de la reflexión y de su libertad, pero bajo leyes. En la primera la coacción es mecánica, en la segunda, moral" (2009a, pp. 45); sin embargo, por defecto, todo individuo, colectivo o nación que sea reconocida en cuanto inculta o incivilizada, es reducida a esta situación de tutorada infantilidad. Antes que la obligatoria matriculación a cualquier centro educativo, tal condición etario-cultural delimita a la cautiva *sociedad escolar*.

Por su parte, de manera correlativa con los aspectos de la dimensión anterior, en el ámbito disciplinario-formativo se articulan tres principales acontecimientos que participan en el emplazamiento funcional de la escuela como centro básico, privilegiado y exclusivo de la transmisión, acreditación y certificación del Capital Cultural Instituido, tales son: en principio, la reducción política del abierto fenómeno social de la educación, al cerrado proceso de instrucción escolar, a lo cual contribuye el desarrollo de la pedagogía en cuanto campo de conocimiento propio y el concurrente redescubrimiento del infante, realizado por las nacientes disciplinas del aprendizaje, siguiendo a Varela (1988) y Pineau (2001); en segunda instancia, la emergente identificación del saber formalizado con la Suma teleológica del

progreso socio-civilizatorio, que propicia la condensación de los contenidos y las prácticas de la formación societal, en los principios, productos y técnicas generadas por la experiencia científica; y en tercer instancia, la resignificación político-religiosa de la utopía de constituir la justa *sociedad del mañana*, el "ilustrado" pueblo del futuro, el "comunismo científico" del porvenir, cuya estructura, asociación e interacción socio-política trascienda todas las taras socio-económico-culturales del presente y materialice la realización histórica del destino trascendental de la especie, a través de la reforma ontológico-moral del ser, del ser humano. En esta perspectiva, la instrucción escolar se antepone sobre cualquier forma de tradición, demanda o necesidad familiar, comunitaria y/o social; mientras que la racionalidad, el laicismo y el civismo operan en tanto criterios definitorios de los campos y la praxis del disciplinamiento reformativo; a su vez, la proyección del utópico humanismo moral se convierte en el propósito nodal de la formación instituida —»los infantes no deben ser educados conforme al estado presente del género humano, por el contrario, han de formarse de acuerdo con su posible y mejor condición futura, es decir, acorde al ideal del destino previsto para la humanidad«, parece reflexionar Kant (2009a) al respecto—; y por consecuencia, la escuela se organiza como un panóptico claustro monacal, con todos sus dispositivos normativo-confesionales y jerárquico-distributivos, donde los aprisionados infantes son "protegidos" de las perjudiciales contaminaciones de su estrato socio-histórico. De ahí, entonces, que la educación formal no instruya para favorecer la inserción de las nuevas generaciones en sus contextos comunitarios de vida, sino que representa un recurso estratégico de la dialéctica del perfeccionamiento humano —"detrás de la educación está escondido el gran misterio de la perfección de la naturaleza humana", según acota el filósofo prusiano (2009a, p. 32), el "plan qui a pour but la régénération de l´entendement humain", como previene Joseph Lakanal (1794a, s/p).

La homogenización de la instrucción pública »a través el establecimiento de contenidos comunes y de un método de enseñanza que posibilitase la uniformidad, regulación y control de los infantes«, responde a la necesidad del Estado ilustrado de »formar la conciencia nacional en la incipiente

ciudadanía y, al mismo tiempo, preservar la unidad del país«, como parecen apuntar María del Mar del Pozo Andrés y Alberto del Pozo Pardo (1989), coincidiendo con la visión de Cong (2007), respecto del rol desempeñado por la escuela en la construcción del aparato estatal moderno; de ahí, pues, que sean planteadas tres esferas prioritarias de estandarización educativa, en función de las cuales son determinadas las estrategias generales del disciplinamiento societal, a saber: los contenidos de formación, las prácticas docentes y los procesos de acreditación y certificación institucional. Antes que, por la naturaleza propia de los diversos elementos formales constituyentes del Capital Cultural Instituido, las consecuentes exigencias epistemológicas de cada uno de estos y/o los rasgos característicos del desarrollo onto-histórico de los infantes-alumnos, la estatizada homologación de la praxis magisterial se resuelve a partir de los principios teorético-conceptuales y las técnicas instruccionales, diseñadas desde los corpus disciplinarios de la pedagogía, la psicología del aprendizaje y/o la filosofía de la educación, entre otros —cuando no mediante la acrítica reproducción de los esquemas personales experimentados, la repetición memorística de los temas y/o, en su defecto, el sentido común—; hecho que sustenta el tradicional primado del dominio metodológico acerca del *cómo instruir*, por sobre los requerimientos socio-reflexivos del *qué se enseña*, sin soslayar la intención político-cultural del *para qué se aprende*. Así, ya desde los albores de la instauración estatal de la escuela obligatoria es posible advertir esta tendencia, pues, frente a la necesidad de disponer de los profesores suficientes que demanda la escolarización de la sociedad, el I Conde de Cabarrús responde sin vacilar:

> ¿Y dónde encontraremos los maestros? En todas partes donde haya un hombre sensato, honrado y que tenga humanidad y patriotismo. Si los métodos de enseñanza son buenos, se necesita saber muy poco para éste, que de suyo es tan fácil. (1820, p. 116)

En la misma perspectiva pedagógica, alrededor de tres siglos después, las "subversivas" teorías crítico-emancipadoras de la educación, como antaño los ilustrados precursores de la instrucción pública, continúan centradas

en el cuestionamiento de las "doctrinarias" técnicas tradicionales y la consecuente proyección de los "buenos" métodos instruccionales, más que en las implicaciones epistemológicas y/o la ponderación de la pertinencia de los contenidos de la formación societal. En lo que respecta a los procesos de acreditación y certificación institucional, desde los propios orígenes de la escuela estatizada, estos tienen la función expresa de vigilar, controlar, verificar y legitimar la estandarización educativa instaurada por el Estado, antes que garantizar el aprendizaje efectivo de los infantes-alumnos. De hecho, las experiencias escolares construidas por las diferentes congregaciones religiosas, gremios y ordenanzas del Antiguo Régimen —los *Fratres Scholarum Christianarum* creada por La Salle, hacia 1648, en Francia; la *Hermandad de San Casiano*, organizada alrededor de 1642, en Madrid, y las *Ordenanzas del Nobilísimo Arte de Enseñar a Leer, Escribir y Contar*, aprobadas para el año de 1601, en la Nueva España, respectivamente, verbigracia—, dentro de sus prácticas orgánico-instruccionales, ya disponen de dispositivos específicos de supervisión, examen y certificación del dominio de los procedimientos predeterminados por estas agrupaciones, cuyo propósito básico es la formalización del reconocimiento del desempeño de estudiantes y profesores —la atribución conferida por el Consejo de Castilla a la Hermandad de San Casiano para expedir títulos de maestros y vigilar el cumplimiento de las obligaciones magisteriales, así como las pruebas de las *Juntas Examinadoras* para la habilitación docente en los ayuntamientos y los exámenes de clasificación de maestros, decretadas mediante la Real Provisión de 1743, en España, por ejemplo—; de ahí, pues, que los ilustrados promotores de la escuela obligatoria, consideren conveniente su estratégico agenciamiento oficial, generalización institucional y homogenización procedimental, como un recurso sustantivo para afianzar la dirección y el control sobre la unidad escolar que se instituye. Así, José Viera y Clavijo recomienda el »envío de una diputación respetable cada dos meses a la escuela, con el designio de saber el estado del progreso de los niños«, según refiere Negrín Fajardo (2005).

Ahora bien, más allá de la clásica alfabetización en los *saberes elementales* integrados por las tres R —***R**eading*, *W**r**iting* y *A**r**ithmetics*—, además de

la moral y la doctrina cristiana, desarrollada durante varios siglos a través de las escuelas parroquiales, organizaciones religiosas y gremios de maestros, que en principio retoman los pensadores ilustrados, pero después terminan optando hacia la decantación de la autoridad e influencia del clero en la educación, pronto el proceso político-cultural de secularización de la instrucción pública que emprenden, plantea tres problemas fundamentales para el recién erigido Estado Educador, tales son: primero, la emergencia de sustituir la unidad histórico-teleológica que afilia al género humano dentro de una misma comunidad trascendental, hasta entonces sustentada en el credo de la iglesia cristiana, católica o protestante —*De Civitate Dei* de Agustín de Hipona, el *Pueblo de Cristo* pregonado por el evangelio—; segundo, la urgencia de reemplazar la formación del espíritu religioso como referente esencial de la interpretación, inserción, relación y actuación humana, en las distintas dimensiones del orden mundano —natural, social, político y espiritual, entre otros—, tradicionalmente regidos por la exégesis bíblica; y tercero, la imperiosa necesidad de desplazar la fe de su posición central en la construcción y apropiación del conocimiento físico-material de la sociedad, la historia y el universo, impuesta mediante los presupuestos teológico-teocráticos del cristianismo. En términos llanos, este conjunto de acciones ilustradas, por un lado, constituyen sólo un movimiento táctico de la estrategia general de secularización del Estado moderno y, por otro lado, comportan un significativo giro psicológico, político-económico, socio-cultural y naturalista del disciplinamiento societal estatizado, partiendo de las reflexiones de José Martínez de Pisón (s/f). Antes que resolución histórica del progreso socio-civilizatorio, la secularización educativa es un estricto acto político de independización del Estado, respecto de la metafísica rectoría de la iglesia.

La ilustrada secularización de la escuela estatizada, el "revolucionario laicismo educativo", de ninguna manera supone la supresión de la religiosidad de los procesos de la moderna instrucción pública, sino, más bien, consiste en la reforma cívico-seglar del arquetipo trascendental, el sentido metafísico y los contenidos teleológicos de la nueva religión de Estado que se impone, mediante la cual se construye la resolución de los tres problemas

planteados antes. Por cuanto el »Estado es la voluntad divina como espíritu presente, desplegado en figura real y organización del mundo; realidad ética en cuyo crisol se sintetiza, objetiva e históricamente, la libertad racional de la universalidad del género humano y la especificidad del individuo«, de acuerdo con Hegel (2000) y que Kant (2009b) ya reconoce en las ilustradas acciones del Estado prusiano regido por Federico, entonces, tal entidad se emplaza como la expresión misma de la divinidad materializada en el ordo terreno. Simples resonancias del advenimiento de la metafísica época de los *empíricos-trascendentales*, siguiendo a Foucault (2010). De este modo, el concepto político-cultural de la *Nación* se proyecta en el imaginario colectivo, como la nueva disposición de la unidad histórico-teleológica que afilia al ser humano dentro de una comunidad trascendente a las voliciones personales, desde la cual es resignificada la existencia e identidad de los individuos y los distintos cuerpos sociales; el antiguo pueblo de Dios deriva en la mundana *sociedad nacional*, la proverbial prescripción divina en el destino del *progreso socio-civilizatorio de la nación* y el devoto feligrés en el *ciudadano nacionalista*, hecho que fundamenta el paulatino canje de los tradicionales catecismos por los seculares *compendios de historia nacional*, en los centros escolares —de ahí que hacia el año de 1771, en España, se expida una orden oficial para incorporar a la reciente enseñanza pública "algún compendio de la historia de la nación", conforme explica Negrín Fajardo (2005, p. 135)—. El *Estado-Nación* se erige, así, como la máxima representación empírico-trascendental de la divinidad histórica; fuente metafísica de toda forma de significación e identidad socio-política. Cabe mencionar que la ulterior integración planetaria de las diversas sociedades contemporáneas —por expansión territorial, conquista militar, colonización cultural o adhesión económico-religioso, entre otras posibles—, allende las propiedades que conforman la unidad ontológica de la especie, posibilita el surgimiento de nuevos órdenes empírico-trascendentales, superiores a la nación, donde se construyen inéditos referentes identitarios de comunidad humana, bajo las emergentes metáforas de la *Aldea Global*, la *Globalización o el Sistema-Mundo*, según le denominan Marshall McLuhan

y BR Powers (1995), Octavio Ianni (1996) e Immanuel Maurice Wallerstein (2007, 2011), de manera respectiva.

La *formación del espíritu científico*, por su parte, constituye el objeto central de la instrucción secular del Estado Educador, cuya intención fundamental es "adiestrar" a los nuevos ciudadanos en el servicio de su propia razón, como condición necesaria de la libertad humana, de acuerdo con Kant (2009b), y mediante tal estrategia de disciplinamiento societal, promover la generación de la capacidad de los individuos y de la sociedad misma para »conciliar las leyes, matematización, experiencia y hechos en la comprensión racional del mundo«, retomando las reflexiones de Gaston Bachelard (2000). Desde este punto de perspectiva, la razón es dispuesta como la nova "virtud teologal" de los procesos de apropiación "objetiva" del conocimiento, la "desideologización" de las interacciones socio-políticas y la intervención económico-cultural "justa", en el orden de la ecúmene; realización histórica de la utopía ilustrada, en todas sus posibles vertientes socio-políticas: liberalismo, democracia, comunismo, etc.; "la République se soumet à la puissance de la raison", sentencia Lakanal (1794a, s/p) en tal tendencia. Y puesto que la ciencia constituye la suma expresión, por antonomasia, del uso efectivo y autónomo de la razón, entonces, los contenidos de la formación societal instituida por la escuela pública estatizada, pretenden definirse en función de los diversos resultados de las prácticas científicas, según su particular grado de complejidad, en presunta correspondencia directa con el nivel de maduración intelectual de los infantes-alumnos, bajo el esquema de desarrollo onto-genético construido desde las ciencias del aprendizaje y la pedagogía, desde luego. Por consecuencia, el modelo básico del Capital Cultural Instituido, en cualquier sistema educativo del orbe, aspira a conformarse como un vasto conjunto enciclopédico de dosificados saberes de origen científico, que los infantes-alumnos deben asimilar metódicamente durante el periodo de su tutorada edad escolar; pero, conviene advertir, en la cruda realidad de las prácticas escolares cotidianas, el ilustrado ideal de la formación del espíritu científico suele reducirse a la sistemática repetición graduada de la "información científica" —la mayoría de las veces desfasada de la actualidad del conocer de la ciencia—, donde los procesos del

razonamiento lógico-racional que sustentan su producción, se encuentran del todo ausentes y, en su defecto, son sustituidos por el dogmático principio de la fe disciplinaria, conforme al nuevo credo de la religión secularizada, aun cuando la experienciación contemporánea del mundo, reporte otras formas fenomenológicas del acontecer histórico-natural.

Ahora bien, en términos generales, estos profundos cambios político-culturales que provoca el desplazamiento del Antiguo Régimen para materializar la instauración generalizada de la escuela pública gratuita, demandan de un significativo proceso de evangelización socio-civilizatoria de la población, con el objeto nodal de imponer y arraigar en la subjetividad colectiva, las nuevas formas instrumentales de la *Weltanschauung*, significación y construcción identitaria, que el Estado moderno requiere en la consolidación de su secular estrategia de ruptura e independencia de la autoridad religiosa de la iglesia. Reducidas las consuetudinarias prácticas socio-culturales de los pueblos a simples remanentes de la ignorancia, los prejuicios, la idolatría, el fanatismo y el pensamiento mágico —»antiguos errores heredados del pasado que hacen del vulgo un pueblo rudo e inculto«, de acuerdo con la »política de limpieza cultural« propuesta por los ilustrados españoles, según explica Fernando Álvarez Uría (1988)—, la evangelista misión enciclopédico-ilustrada encuentra dos ámbitos principales de catequesis, tales son: por una parte, la *endocultural colonización* de las comunidades y naciones del mismo Occidente, en la tradición greco-latino-cristiana que pretende explicar y sustentar la "progresiva unidad histórica" de su herencia y proyección civilizatoria, aun cuando depurada maniqueamente de las paganas "influencias bárbaras" —como el importante legado de las costumbres celtas y el acervo cultural del Al Ándalus, verbigracia—; y por otra parte, la *incultural colonización* de las sociedades externas, dominadas por la europea expansión colonial, comercial, política y/o religiosa, en los valores definitorios del paradigma de la civilización occidental, promoviendo la renuncia y negación de sus propias tradiciones socio-históricas —con lo cual consigue »la producción de tres especies nuevas: los asiáticos helenizados, los negros greco-latinos y los indígenas latino-cristianos«, parafraseando a Jean-Paul Sartre (Fanon, 2018), a propósito

de la fe misionera de Europa—. En este esfuerzo colonizador, la educación formal obligatoria representa el dispositivo fundamental de la evangelización socio-civilizatoria y con su paulatina homogenización mundial, no sólo contribuye al fortalecimiento y difusión de las disposiciones políticas del Estado-Nación, según parecen advertir Varela (1988), del Pozo Andrés y del Pozo Pardo (1989), Cong (2007), Rothbard (2019) y Gantiva Silva (s/f), sino que posibilita el emplazamiento de la cultura occidental como el arquetipo del progreso social en el Sistema-Mundo, traduciendo su desarrollo histórico particular en Historia Universal y el proyecto enciclopédico-ilustrado en destino humano.

El trazo histórico-político de la formación docente

Las reformas educativas siempre trascienden los alcances de la formación inicial de profesores, tanto en la disposición del Capital Cultural Instituido que delimitan, como en la sucesión histórico-coyuntural desde dónde y para qué son perfiladas, promovidas e instauradas; de facto, aún no termina de asentarse la preparación profesional del tipo de maestro que demanda la gestión de una determinada estrategia estatal de educación pública, cuando ya se impone un nuevo enfoque oficial de instrucción. En realidad, dentro de un mismo proyecto político de transformación institucional del fenómeno educativo, casi nunca se correlacionan, menos se anticipan, los cambios curriculares, organizativo-estructurales, técnico-metodológicos y/o instrumentales, entre otros más, con las implicaciones de mediación cognitivo-interventivas del profesionista que debe traducirlas en práctica formativa. Por lo general, los organismos multilaterales, políticos, especialistas y autoridades del ramo, suelen depositar toda su confianza en la suficiencia disciplinaria de cuatro factores de gestión escolar, para la consecución de las metas instruccionales propuestas, tales son: la omnímoda eficacia de los "buenos métodos" pedagógicos, la inequívoca funcionalidad de la capacitación emergente del magisterio en servicio, la infalible utilidad académica de los materiales didácticos diseñados y el potenciador impacto educativo del fortalecimiento de la infraestructura físico-operativa; reduciendo al

docente a la condición instrumental de un simple operador de los distintos elementos de reforma que se implantan y, en la misma acción, relegan la formación inicial y a las instituciones responsables de esta tarea, a un plano subsidiario, como parece advertir Torres (2000a/b).

Los intereses socio-políticos, los fundamentos teóricos y/o las motivaciones ideológicas pueden variar sustantivamente, pero, en cada proceso de reorientación estatal de la educación pública, suelen comprometerse una buena cantidad de recursos humanos, financieros y materiales, para generar toda una serie de dispositivos escolares: planes y programas de estudio, libros de texto, libros para el maestro, paquetes didácticos, equipos electrónico-computacionales, estrategias de capacitación, etc., los cuales, en el corto plazo, tan sólo persisten en cuanto inútiles monolitos del dispendio gubernamental, para los propósitos de la siguiente reforma educativa —es el caso del equipamiento completo de los programas de *Enciclomedia* y del *Aula de Medios*, en México, verbigracia—, además, sin haber propiciado una verdadera mejora del aprovechamiento académico en los infantes-alumnos; empero, los reformadores prosiguen concentrándose en los mismos procedimientos y factores tradicionales. Así, infundida en la misma lógica del I Conde de Cabarrús (1820), desde hace dos siglos, cualquier tentativa de cambio en la instrucción estatizada —trátese de la instauración del Sistema Educativo de Estado, la renovación de un nivel formativo nacional o de la convergencia de un plan regional—, la revisión y el replanteamiento del denominado "paradigma metodológico" de enseñanza-aprendizaje, constituye un proceso necesario del perfeccionamiento, actualización, articulación y/o sinergia interinstitucional del rendimiento escolar, homologación curricular y certificación académica, entre otros, según coinciden el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2006), de España, y Mario de Miguel Díaz (2005), con respecto a las acciones prioritarias de conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Prevalece, en esta concepción, tres históricos equívocos que han definido la estandarización disciplinaria y, por ende, la formación de profesores, tales son: el predominio del método pedagógico sobre los contenidos societales del Capital Cultural Instituido, la neutralidad metodológica respecto de las

exigencias epistemológicas de los objetos de conocimiento y la autosuficiencia procedimental ante las distintas disposiciones onto-genéticas de aprendizaje de los individuos y colectivos, en otras palabras, se parte del impreciso presupuesto de que la misma técnica docente —clase magistral, enseñanza mutua, constructivista, lúdica, activa, participativa, etc., según la moda vigente—, sirve lo mismo para apropiarse de los principios de la semántica, las operaciones algebraicas, el acontecer de la historia y los valores cívicos, que para el desarrollo de competencias lingüísticas, sociales o científicas, en cualquier infante-alumno y dentro de todo tipo de sociedad, por ejemplo.

Al margen del estado político-económico de cada estrato histórico-cultural, el dominio de los métodos y materiales de evangelización socio-civilizatoria hacen al profesor de los últimos cinco o seis siglos; lo mismo en la Alemania protestante, la Francia revolucionaria y las colonias españolas, que en la China comunista, la Comunidad Europea y la Aldea Global, verbigracia. En síntesis, el »maestro es el que domina las técnicas pedagógicas para enseñar«, parafraseando a Arnaut (1996). En los albores de la edad moderna, evangeliza para la formación del espíritu religioso cristiano en las escuelas parroquiales y, después, catequiza para la formación del espíritu enciclopédico-ilustrado en la instrucción pública estatizada. Los contenidos del Capital Cultural Instituido, los métodos de enseñanza-aprendizaje y los recursos didácticos pueden variar, enriquecerse o transformarse, en cada época, pero la función social de la educación escolar y de la práctica magisterial continúa siendo la reforma onto-histórica del ser, del ser humano, a fin de constituir al utópico ciudadano del mañana. El infante-alumno representa el futuro de la nación, es por eso que el Estado invierte en el disciplinamiento societal de la comunidad escolarizada para garantizar la estable viabilidad de su porvenir —»la escuela es el Estado mismo en función del porvenir«, como parece entender Justo Sierra (2004), en México—. Desde esta perspectiva, con los procesos de estatización del fenómeno educativo, de los siglos XVII y XVIII, el ejercicio docente deja de ser una "profesión libre" para emplazarse como una *profesión de Estado*, razón por la cual se organiza la contingente creación de los dispositivos institucionales

responsables de su formación, bajo el propósito fundamental de »impulsar la reforma pedagógica, además de centralizar y uniformar las estrategias de la enseñanza pública«, recuperando los planteamientos del investigador del Colegio de México (1996).

Hacia el siglo XVIII, siguiendo el análisis histórico del caso de España, realizado por Negrín Fajardo (2005), pero que bien sintetiza la realidad prevaleciente en el Antiguo Régimen de la mayoría de los países de la época, persisten diversos géneros de educadores —religiosos y seglares—, que responden a las demandas de los distintos campos de la instrucción social, entre los cuales se encuentran: los maestros de las primeras letras, artes y oficios, leccionistas, pasantes, preceptores, mentores, ayos, institutrices y "maestras amigas" —*cuidadoras de niños*—, esto sin soslayar a los profesores de la educación que entonces podría considerarse "pre-universitaria" —hoy Educación Secundaria—, y desde luego, los docentes universitarios; quienes se distribuyen en los tres principales ámbitos educativos que operan en ese momento, tales son: por un lado, la catequesis desarrollada por el clero, católico o protestante, a través de sus diferentes órdenes y congregaciones —la *Orden Franciscana* en la educación indígena de las colonias americanas, la *Compañía de Jesús* en Francia y la *Compañía de Pastores* en Ginebra, verbigracia—; por otro lado, la formación del pueblo a cargo de clérigos en las Escuelas Pías y de enseñantes seglares, agremiados o no, en los municipios citadinos y rurales; y por último, la educación privada de los hijos de las familias aristocráticas y de la naciente clase burguesa. La emergente convergencia de los seculares procesos de estatización de la instrucción pública, la pedagógica reducción del abierto fenómeno social de la educación en el enclaustrado disciplinamiento escolar y el reconocimiento del magisterio como una profesión de Estado, provocan la gradual desaparición de estos diferentes tipos de educadores, imponiéndose el profesor seglar formado por el Estado. Y en efecto, entre los dispositivos estatales más importantes que se utilizan para intensificar este hecho, se encuentra la instauración de las instancias e instituciones formadoras de maestros, quienes, incluso, por algunos periodos disponen, también, de la atribución oficial de certificar y autorizar el ejercicio profesional de la

docencia —la *Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal* (ENM), en México, por ejemplo.

Grosso modo, históricamente la formación inicial de profesores tiene cuatro principales afluentes que proceden tanto de las experiencias construidas por el Antiguo Régimen, como del racionalista pensamiento moderno, a partir de los cuales se definen sus contenidos teórico-prácticos, la singularidad social de la profesión y, por ende, el preponderante carácter técnico de las instituciones responsables de esta evangélica función, a saber: los modelos instruccionales construidos dentro de las órdenes y congregaciones religiosas, los artesanales procesos desarrollados en los gremios magisteriales, las metodologías educativas diseñadas por los reformadores —clericales y/o humanistas—, y desde luego, las propuestas pedagógicas de los pensadores ilustrados, entre las que se pueden mencionar: el *Seminario San Carlos de Maestros*, fundado para el año de 1672 por el sacerdote Charles Dèmia, en Francia; el *Pupil-Teacher System* de los países bajos e Inglaterra; el *Seminario de Maestros del Reino o Seminario Central de Maestros*, inaugurado en el año de 1839 y dirigido por Pablo Montesinos, con la tarea de extender el Método Mutuo Lancasteriano por toda España; y la *Educación Natural* de Jean-Jacques Rousseau, de manera respectiva, verbigracia. Supeditada a la secular expansión, propósitos y contenidos de la estatizada Educación Elemental o Primaria, más que a la organización, progresión y consolidación general de los sistemas educativos nacionales modernos, como plantea Escolano Benito (1982), y aún a despecho de quienes postulan la formación de un maestro humanista, intelectual y/o científico —como Enrique Conrado Rébsamen Egloff, por ejemplo—, al final termina por imponerse el pragmatismo de la instrucción reducida al dominio pedagógico y de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, muy lejos de la Educación Secundaria que se gesta y a fortiori de la enseñanza superior establecida, con escaso acceso a la alta cultura clásica predominante en la época, mediante lo cual se genera un profesor »carente de sentido crítico y sin capacidad desarrollada para juzgar«, recuperando el análisis de Murits De Vroede (1989); más contundente resulta todavía la ponderación de Ricardo Macías Picavea, quien apunta, en la misma vertiente de pensamiento,

que "el maestro es en España un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales nada se les enseña; pero, en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas" (1899, p. 122).

Incluso, esta misma tendencia se presenta en los proyectos de "orientación científica", como el prototipo de la Escuela Normal de Veracruz, encabezada por Rébsamen, que inspira la creación moderna de estas instituciones en México, donde »prevalece el enciclopedismo y la simplificación de la lógica científica dentro de una presunta metodología "pedagógica", entendida en cuanto secuencia de pasos que deben seguirse de forma mecánica«, según acotan Arteaga Castillo y Camargo Arteaga (2009), siguiendo la crítica de Guillermo Sherwell. Este fenómeno puede explicarse como consecuencia directa del enfoque, principios y perspectiva que fundamentan su instauración, organización y gestión formativa, pues, »corresponde a la Universidad el dedicarse a la investigación y la formación profesional de los jóvenes; pero, en cambio, la preparación de los profesores sólo tiene el fin supremo de la patria, no el bien de la ciencia, pues, ellos no forman sabios, ni profesionistas, sino sólo ciudadanos«, parafraseando las "razones" del Consejo Supremo de Educación, convocado por Justo sierra, hacia el final del porfiriato, para justificar la exclusión institucional de las escuelas normales del seno universitario, partiendo del citado que hacen las investigadoras mexicanas (2018); de hecho, ya desde el propio contexto del optimismo revolucionario francés, en el siglo xviii, Lakanal delimita con claridad la función de tales instituciones, esto es: "Dans ces écoles, ce n´est donc pas les sciences qu´on enseignera, mais l´art de les enseigner" (1794a, s/p). Así, entonces, en el franco reconocimiento de esta grave debilidad de la formación inicial de maestros y con el propósito expreso de superar tal situación, elevando su calidad académico-profesional, a principios del siglo xx, en Escocia, se experimenta el denominado "*training centre, to make the teacher* (para hacer al profesor), y a la universidad, *to make the man* (para hacer al hombre)", modelo que se intenta recuperar después en Inglaterra, sin demasiado éxito, de acuerdo con De Vroede (1989, p. 70).

El problema del bajo nivel intelectual y académico de los profesores, es congénito a la propia emergencia histórica y concepción educativa que fundamentan el origen de la instauración de los procesos modernos de su formación inicial, cuyos principios rectores bien se sintetizan en el pensamiento de Manuel Bartolomé Cossío, esto es: "más saber, sí, no de gramática, ni de aritmética, ni de lenguas sabias, ni de alta metafísica, ni de reconditeces eruditas; más saber profesional pedagógico" (2007, p. 78). Desde el principio, las »instituciones de formación de docentes, entonces, se preocupan tanto por las "materias pedagógicas", como por la forma de enseñarlas«, concuerda en la misma perspectiva Lafarga Galván (2012). Si la instrucción de la Escuela Elemental o Primaria pública, de los siglos XVII y XVIII, se limita a la lectura, la escritura y las operaciones básicas del cálculo aritmético, además de la doctrina cristiana, entonces, la preparación de los maestros se reduce al dominio de los rudimentos esenciales de estos mismos contenidos catequizantes, según parecen evidenciar Luzuriaga (1971) y Negrín Fajardo (2005), a propósito de la educación del pueblo en Hispanoamérica y España, de manera respectiva. De facto, es sólo »la enseñanza de la pedagogía lo que marca la diferencia entre el docente artesanal, o el "arte de ser maestro", y la profesionalización impulsada por los aparatos de Estado, desde el siglo XVII «, retomando el análisis de la investigadora mexicana (2012); pues, en el Antiguo Régimen, »cualquiera que supiese leer y escribir, con algunas nociones de cálculo y conocimiento del catequismo, está ya en disposición de ejercer la práctica magisterial«, de acuerdo con De Vroede (1989). En conclusión, el dominio de las técnicas pedagógicas convierte al "artesano docente" en "educador profesional".

La moderna formación inicial del maestro, en cuanto profesional de Estado, se instituye bajo cinco principales determinantes, tales son: la reducción del fenómeno socio-educativo a la instrucción escolar, la estandarización universal de la educación pública conforme al interés estatal, la secularización histórico-cívica del disciplinamiento societal, la evangelización socio-civilizatoria de la población infantil, e infantilizada, y la simplificación de la profesión docente al dominio pedagógico de los "paradigmas" técnico-metodológicos de enseñanza-aprendizaje, en boga. De ahí que,

desde sus afluentes pietistas e ilustrados, hacia el final del siglo XVII y principios del siglo XVIII, se organizan dos tipos de sistemas formativos para el magisterio, a saber: por un lado, los *Schullehrerseminar* de origen alemán y, por otro lado, la *Normalschule* de procedencia austríaca, de acuerdo con Vroede (1989). En ambos casos, la profesionalización estatizada del profesorado, se sustenta en el adiestramiento de un método particular definido por las dependencias de instrucción pública —lo cual queda de manifiesto en el Artículo 14 del *Décret Relatif à l´Établissement des Écoles Normales*, donde se plantea que el "Comité d'Instruction publique est chargé de rédiger le plan de ces écoles nationales, et de déterminer le mode d'enseignement qui devra y être suivi" (Convention Nationale, 1794, s/p), que, por lo general, en ese momento se trata de la enseñanza simultánea o la enseñanza mutua, por ejemplo—; a través de éste se pretende superar el modelo instaurado por el Antiguo Régimen y, al propio tiempo, "uniformar, regular y controlar la educación" de las nuevas generaciones, como bien plantean Del Pozo Andrés y del Pozo Pardo (1989, p. 51), además del historiador belga (1989). Por cuanto "normal" deriva del latín *normālis*, es decir, "norma", "regla", entonces, la Escuela Normal termina por constituirse en el "patrón" y "precepto" docente de la educación pública del mundo moderno, según concuerdan De Vroede (1989), Sara Jane Alves Durães (2009), Arteaga Castillo y Camargo Arteaga (2018); en esta perspectiva, la Convención Nacional de la Francia revolucionaria, plantea que cada distrito debe establecer "une école normale, dont l'objet sera de transmettre aux citoyens et citoyennes qui voudront se vouer à l'instruction publique, la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'École normale de Paris" (1794, s/p), por cuya causa "Aux Pyrénées et aux Alpes, l´art d´nseigner será le même qu´à Paris", como previene Lakanal (1794b, s/p), verbigracia. Y en este esquema, la lectura, la escritura, el cálculo aritmético y la moral continúan siendo el núcleo básico de la instrucción pública y, por tanto, de la formación magisterial.

Ahora bien, tras el asentamiento y maduración de la influencia socio-filosófica del pensamiento enciclopédico-ilustrado en la instrucción pública estatizada, los contenidos básicos del Capital Cultural Instituido se

amplían y reorientan paulatinamente de los clásicos saberes elementales, hacia la sistemática acumulación graduada de los "productos científicos" en el campo del lenguaje, la matemática, las Ciencias Naturales, la historia y la moral cívica —es importante advertir que alrededor de la segunda mitad del siglo xx, esta penúltima disciplina es reencauzada dentro del marco de las Ciencias Sociales—, pero, el enfoque de la "profesionalización pedagógica", en la formación inicial y continua del maestro, se mantiene vigente, quizás tan sólo aderezada ahora con las aportaciones de la psicología del desarrollo ontogenético humano y de las ciencias del aprendizaje; conservando las tradicionales problemáticas del acotado nivel intelectual y académico del profesorado que tal fenómeno comporta y por lo cual amerita el severo reproche de los críticos del pasado y de los principales exponentes del actual quality debate. En la equivalente lógica de la percepción formativa que sintetiza Cossío (2007), se reclama hoy: »más saber, sí, no de especialidad lingüística, ni de matemática, ni de Ciencias Naturales, ni sobre socio-filosófica metafísica; más saber profesional de los "paradigmas metodológicos" de la pedagogía«, según resulta patente en las acciones de convergencia para la EEES, verbigracia. Como antaño, fuera de las propuestas pedagógicas, se pretende que el docente sólo precisa trazos rudimentarios de los distintos conocimientos formales que constituyen al diseño curricular de la educación formal, para desarrollar a suficiencia las correspondientes competencias: lectora, matemática y científica, de acuerdo con el esquema de evaluación del *Programme for International Student Assessment* (PISA), por ejemplo.

Esta reducida concepción profesionalizante representa un código esencial en el ADN de las instancias e instituciones formadoras de maestros y, por consecuencia, en el desempeño profesional de los mismos. Allende los discursos panegíricos, cierto es que persiste un histórico escepticismo en el ánimo oficial y de los especialistas educativos, sobre el carácter auténticamente profesional de las prácticas docentes, toda vez que, de ser rigurosos en la aplicación de las definiciones de profesionalidad construidas por los sociólogos, entonces, la "enseñanza no es una profesión", de acuerdo con Arteaga Castillo y Camargo Arteaga (2018, p. 13), y un claro indicador

justificante de tal desconfianza es que no se permite »a los profesores definir las especificaciones de su ámbito expreso de actuación, como sucede con otros profesionistas, pues, no se considera que tengan la indispensable base común de conocimientos para realizarlo«, según explica Linda Darling-Hammond (2001). En el fondo del imaginario social, subsiste el injusto tufillo de la suspicaz máxima planteada por Bernard Shaw (2018), respecto de que »quien no puede, enseña«. Pero, resulta conveniente acotar que los límites del desempeño profesional del magisterio están determinados por el enfoque, contenidos y procesos, con los cuales es profesionalizado. Sin embargo, las sustantivas transformaciones socio-históricas de la época contemporánea, y de las propias estructuras político-económicas del Estado-Nación con el advenimiento del orden global, instan al diseño de un nuevo paradigma de la educación pública, que trascienda el tradicional marco "técnico-metodológico" de la pedagogía y de los ya disfuncionales límites civilizatorios del proyecto enciclopédico-ilustrado, de lo cual se deriva, también, la exigencia impostergable de reconfigurar el perfil profesional del profesorado y, por tanto, de las instancias responsables de formarlo, conforme a las actuales necesidades socio-educativas.

Fuentes de consulta

Bibliografía

Arnaut Salgado, Alberto. (1996) Historia de una Profesión: los Maestros de Educación Primaria en México, 1887-1994. CIDE, México

Bachelard, Gaston. (2000) La Formación del Espíritu Científico. Siglo XXI, México

Bourdieu, Pierre. (2011) Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo XXI, Madrid

Cabarrús, Francisco. (1820) Cartas sobre los Obstáculos que la Naturaleza, la Opinión y las Leyes Oponen á la Felicidad Pública: Escritas por el Conde de Cabarrús al Sr. D. Gaspar de Jovellanos, y Precedidas de otra al Príncipe de la Paz. Imprenta de Burgos, Madrid

Cong, Xiaoping. (2007) Teachers´ School and the Making of the Modern Chinese Nation-State, 1897-1937. UBC, Vancouver

Cossío, Manuel Bartolomé. (2007) El Maestro, la Escuela y el Material de Enseñanza. Y otros Escritos. Editorial Biblioteca Nueva, S.L.-MEC, Madrid

Darling-Hammond, Linda. (2001) El Derecho de Aprender. Crear Buenas Escuelas para Todos. Ariel, Barcelona

De Jovellanos, Gaspar Melchor. (1865) Obras Completas Vol. V. Liberaría La Anticuaria, Madrid

De Miguel Díaz, Mario. (Dir., 2005) Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. MEC-Universidad de Oviedo, España

Dilthey, Wilhelm. (2013) Obras III: De Leibniz a Goethe. FCE, México

Durkheim, Émile. (1976) *Educación como Socialización*. Ediciones Sígueme, Salamanca, España

(1999) *Educación y Sociología*. Ediciones Altaya, SA., España

Fanon, Frantz. (2018) *Los condenados de la Tierra*. México: FCE

Foucault, Michel. (2002) *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI, Argentina

Foucault, Michel. (2006) *Sobre la Ilustración*. Tecnos, Madrid

Foucault, Michel. (2010) *Las Palabras y las Cosas*: una Arqueología de las Ciencias Humanas. Siglo XXI, México

Freire, Paulo. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI

Gil, Rafael Lucio. (2018) *La Formación Docente: Horizontes y Rutas de Innovación*. CLACSO, Buenos Aires

Hegel, Georg WF. (2000) *Rasgos Fundamentales de la Filosofía del Derecho o Compendio de Derecho Natural y Ciencia del Estado*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid

Iaies, Gustavo. et. al. (2003) *Evaluar las Evaluaciones. Una mirada Política acerca de las Evaluaciones de la Calidad Educativa*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires

Ianni, Octavio. (1996) *Metáforas de la Globalización, en: Teorías de la Globalización*. Siglo XXI/CEIICH-UNAM, México

Kant, Immanuel. (2009a) *Sobre Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro Grupo Editor, Argentina

Luzuriaga, Lorenzo. (1971) *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Editorial Losada, Buenos Aires

Macías Picavea, Ricardo. (1899) *El Problema Nacional. Hechos, Causas, Remedios*. Librería General de Victoriano Suárez, Madrid

McLuhan, Marshall y Powers, BR. (1995) La Aldea Global. Transformaciones en la Vida y los Medios de Comunicación Mundiales en el Siglo XXI. Gedisa, Barcelona

Ossenbach Sauter, Gabriela. (2012) Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales en el Mundo Occidental, en: Tiana Ferrer, Alejandro; Ossenbach Sauter, Gabriela y Sanz Fernández, Florentino. (Coordinadores) Historia de la Educación. Edad Contemporánea. UNED, Madrid

Paterson, Isabel. (1943) The God f the Machine. GP Putnam´s Sons, New York

Pineau, Pablo. (2001) ¿Por qué Triunfó la Escuela? O la Modernidad dijo: "Esto es Educación", y la Escuela Respondió: "Yo me Ocupo", en: Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos sobre un Proyecto de la Modernidad. Paidós, Buenos Aires

Rothbard, Murray N. (2019) Educación: Libre y Obligatoria. Unión Editorial, Madrid

Rich, Adrienne. (1986) Sangre, Pan y Poesía. Prosa Escogida: 1979-1985. Icaria Editorial, SA, Barcelona

Shaw, Bernard. (2018) Hombre y Superhombre: Comedia y Filosofía en Cuatro Actos, en Prosa. Forgotten Books, Londres

Southwell, Myriam. (2015) Historia de la Educación/Formación y Trabajo Docente: un Vínculo de Diversas Vías, en: Arata, Nicolás y Ayuso, María Luz. (Editores) SAHE. 20 La Formación de una Comunidad Intelectual. SAHE, Buenos Aires

Spencer, Herbert. (1913) *Social Statics. Togther with Man versus the State*. D. Appleton and Company, New York and London

Tanck Estrada, Dorothy. (1998) *La Educación Ilustrada 1786-1836. Educación Primaria en la Ciudad de México*. El Colegio de México, México

Torres, Rosa María. (2000a) *Reformas Educativas, Docentes y Organizaciones Docentes en América Latina y el Caribe*, en: *Los Docentes Protagonistas del Cambio Educativo*. CAB/Editorial Magisterio Nacional, Bogotá

Viñao, Antonio. (2010) *1. El Sistema Educativo Español: Evolución Histórica*, en: Imbernón, Francisco. (Coord.) *Procesos y Contextos Educativos: Enseñar en las Instituciones de Educación Secundaria*. Editorial Graó, Barcelona

Viramontes Anaya, Efrén. et al (2015) *Perspectivas y Tendencias en Enfoques y Modelos de la Formación Docente*, en: Viramontes Anaya, Efrén; Barraza Barraza, Laurencia y Félix Salazar, Valentín (Coordinadores) *Miradas y Reflexiones sobre Formación Docente*. Red de Formación Docente, AC, México

Wallerstein, Immanuel Maurice. (2011) *El Moderno Sistema Mundial. La Agricultura Capitalista y los Orígenes de la Economía-Mundo Europea en el Siglo XVI*. Siglo XXI, México

Documentos

Álvarez Uria, Fernando. (1988) *La Ilustración y su Sombra: Dominación Cultural y Pedagogía Social en la España del siglo de las Luces*, en: Revista de Educación, Número Extraordinario, Ministerio de Educación, España, pp. 345-372

Alvez Durães, Sarah Jane. (2009) *Aprender a Ser Maestro/a en las Escuelas Normales de Brasil y España en los Ochocientos*, en: *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, N. 33, maio/agosto, Brasil, pp. 15-35

Arnaut, Alberto. (2003) *El Sistema de Formación de Maestros en México. Continuidad, Reforma y Cambio*. Cuadernos de Discusión 17, SEP, México

Arriola, Jonathan y Bonilla Saus, Javier. (2011) *Liberalismo e Ilustración: Notas sobre algunas Contradicciones del Discurso Político de la Modernidad. Documentos de Investigación*. Nro. 64, febrero, Universidad ORT, Uruguay

Arteaga Castillo, Belinda y Camargo Arteaga, Siddharta. (2009) *El surgimiento de la Formación de Docentes en México como Profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la Creación de las Primeras Normales*, en: *Revista Integra Educativa*, Vol. 2, No. 3, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, Bolivia, pp. 121-133

Arteaga Castillo, Belinda y Camargo Arteaga, Siddharta. (2018) *Los sistemas Educativos y la Formación de Maestros: una Relación Compleja. Cuadernos de Investigación*. UPN, México

Ávalos, Beatrice. (2002) *Formación docente: Reflexiones, Debates, Desafíos e Innovaciones, en: Introducción al Dossier de la Revista Perspectivas*, Vol. XXXII, N° 3, septiembre, UFPS, Colombia, pp. 17-25

Ávila Fernández, Alejandro (1986) *La Formación de Maestros de Primeras Letras en España y en Sevilla durante los Siglos XVII y XVIII*, en: *Cuestiones Pedagógicas*, Revista de Ciencias de la Educación, N° 2, Universidad de Sevilla, España, pp. 23-40

Campo, William. (2005) *TIC y Formación Docente*, en: *Revista PRELAC*, N° 1, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, pp. 180-181

CIIP. (1935a) *Recommendation No. 4 Concerning The Professional Training of Elementary School Teacher*. UNESCO

CIIP. (1935b) *Recommendation No. 5 Concerning The Professional Training of Secondary School Teacher*. UNESCO

Cordero Arroyo, Graciela y Luna Serrano, Edna. (2011) *La Profesionalización de los Maestros de Educación Básica. Retos para las Instituciones de Educación Superior*, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, Número Especial, IISUE-UNAM, México, pp. 239-249

De Lella, Cayetano. (2003) *Formación Docente. El Modelo Hermenéutico-Reflexivo y la Práctica Profesional*, en: Decisio, No. 5, otoño, CREFAL, México, pp. 20-24

Del Pozo Andrés, María del Mar y Del Pozo Pardo, Alberto. (1989) *La Creación de la Escuela Normal Central y la Reglamentación Administrativa de un Modelo Institucional para la Formación del Magisterio Español (Primera Etapa: 1806-1839)*, en: *Revista Española de Pedagogía*, Año XLVII, N° 182, enero-abril, UNIR, pp. 49-80

De Tezanos, Araceli. (2005) *El Camino de la Profesionalización Docente, en: Revista PRELAC*, N° 1, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, pp. 60-77

De Vroede, Maurits. (1989) *Antecedentes de la Formación del Profesorado de Educación Básica en los Países de la Comunidad Europea*, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (RIFOP), No. 5, julio, Universidad de Murcia, España, pp. 61-73

Elías, Silvina. (2004) Capital Humano, Calidad Educativa y Crecimiento Económico, en: Estudios Económicos, Vol. 21, N° 42, enero, Universidad Nacional del Sur, Argentina, pp. 41-72

Escolano Benito, Agustín. (1982) *Las Escuelas Normales, Siglo y Medio de Perspectiva Histórica, en: Revista de Educación*, No. 269, enero-abril, Ministerio de Educación y Ciencia, España, pp. 55-76

Espino Martín, Javier. (2010) *Enseñanza del Latín e Historia de las Ideas. La Revolución de Port-Royal y su Repercusión en Francia y España durante el Siglo XVIII*, en: *Minerva*, Revista de Filología Clásica, Núm. 23, Universidad de Valladolid, España, pp. 261-284

González Pérez, Teresa. (1994) *Trazos Históricos sobre la Formación de Maestros, en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 21, septiembre-diciembre, España, pp.175-198

Imbernón, Francisco. (1989) *La Formación Inicial y la Formación Permanente del Profesorado. Dos Etapas de un mismo Proceso*, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 6, noviembre, España, pp. 487-499

Imbernón Muñoz, Francesc y Canto Herrera, Pedro José. (2013) *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado en España y Latinoamérica*, en la revista electrónica: *Sinéctica*, Núm. 41, julio-diciembre,

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, pp. 1-12

INEE. (2018) *Educación para la Democracia y el Desarrollo de México*. INEE, México

Juliá, Dominique. (1988) *Educación e Ilustración en Francia. Los Cambios del Sistema Educativo en Francia en el Siglo XVIII*, en: *Revista de Educación*, Número Extraordinario, MEFP, España, pp. 71-98

Kant, Emmanuel. (2009b) ¿Qué es la Ilustración?, en: Foro de Educación, N° 11, FahrenHouse, Salamanca, España, pp. 249-254

Lafarga Galván, Luz Elena. (2012) *Los Inicios de la Formación de Profesores en México (1821-1921)*, en: Revista História da Educação, Vol. 16, Núm. 38, septiembre-diciembre, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Brasil, pp. 43-62

Maciel de Oliveira, Cristina. (2005) *La Formación Docente: Mitos, Problemas y Realidades, en: Revista PRELAC*, N° 1, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, pp. 78-89

Ministerio de Educación y Ciencia. (2006) *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. MEC, España

Ministerio de Educación Nacional. (1950) *Decreto de 7 de Agosto de 1950 por el que se Aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio*. BOE, España

Murillo, Javier. (2005) *Una Panorámica de la Carrera Docente en América Latina, en: Revista PRELAC*, N° 1, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, pp. 52-59

Negrín Fajardo, Olegario. (2005) *Maestros y Educadores Españoles en el Siglo XVIII, en: Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, No. 15, Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII, Oviedo, pp. 117-157

OECD. (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Efective Teachers*. OECD

OCDE. (2018) *Políticas Docentes Efectivas: Condiciones del Informe PISA*. OCDE

OIT-UNESCO. (2016) *Recomendación de la OIT y la UNESCO Relativa a la Situación del Personal Docente (1966) y Recomendación de la UNES-*

CO Relativa a la Condición del Personal Docente de Enseñanza Superior (1997). OIT-UNESCO, Ginebra

Rojas Moreno, Ileana. (2011) *Aproximaciones y Consideraciones sobre la Formación del Profesorado Normalista en México, en: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Área 15, Ponencia, COMIE, México, pp. 1-8

Santos del Real, Annette y Alejandra Delgado Santoveña. (Coordinadoras, 2015) *Los Docentes en México. Informe 2015*. INEE, México

Sarramona López, Jaume; Noguera Arrom, Joana y Vera Villa, Julio. (1998) *¿Qué es Ser Profesional Docente?, en: Teoría de la Educación. Revista*, No. 10, Universidad de Salamanca, pp. 95-144

Secretaría de Gobernación. (934) *Decreto que Reforma el Artículo 3° y la Fracción XXV del 73 Constitucionales*. DOF, México

SEP. (2017) *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP, México

Sierra, Justo. (2004) *Discurso Inaugural de la Universidad Nacional*. UNAM, México

Torres Aguilar, Morelos. (2016) *Una Normal y un Método. La Iniciativa de Fray Matías Córdova en Chiapas (1828)*, en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 18, Núm. 26, enero-junio, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 113-136

Torres del Castillo, Rosa María. (1998) *Nuevo Papel Docente. ¿Qué Modelo de Formación y para qué Modelo Educativo?*, en: *Perfiles Educativos*, Vol. 20, Núm. 82, octubre-diciembre, IISUE-UNAM, pp. 6-23

Torres del Castillo, Rosa María. (2000b) *Balance y Perspectiva de la Formación Docente en América Latina*, en: Ciencia y Sociedad, Vol. XXV, Número 3, julio-septiembre, INTEC, República Dominicana, pp. 368-394

UNESCO. (1953) *Recommendation No. 36 to the Ministries of Education Concerning Primary Teacher Training*. UNESCO

UNESCO. (1954) *Recommendation No. 38 to the Ministries of Education Concerning Secundary Teacher Training*. UNESCO

UNESCO. (1962) *Recommendation No. 55 to the Ministries of Education on the Further Training of Primary Teachers in Service*. UNESCO

UNESCO. (1970) *Recommendation No. 66 to the Ministries of Education Concerning the Improved Effectiveness of Educational Systems Particularly Through Reduction of Wastage at all Levels of Instruction*. UNESCO

UNESCO. (1975) *Recommendation No. 69 to the Ministries of Education Concerning the Changing Role of the Teacher and its Influence on Preparation for the Profession and on In-Service Training*. UNESCO

UNESCO. (2015) *Declaración de Incheon y Marco de Acción ADS 4. Educación 2030*. UNESCO

UNESCO-OIT. (1996a) *Declaración de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO-OIT

UNESCO-OIT. (1996b) *Recomendaciones de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO-OIT

Vaillant, Denise. (2005) *Reformas Educativas y Rol de Docentes, en: Revista PRELAC*, N° 1, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, pp. 38-51

Wallerstein, Immanuel. (2007) *El Moderno Sistema-Mundo y la Evolución, en: Antiguo Oriente*, Cuadernos del Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente, Vol. 5, Pontificia Universidad Católica de Argentina, pp.231-242

Documentos web

Ayuso, María. (2020) *Francesco Tonucci: "Si el Virus Cambió Todo, la Escuela no puede seguir Igual. Entrevista*, en: *La Nación*, https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227/ (15/12/2021)

Bourdieu, Pierre. (1987) *Los Tres Estados del Capital Cultural, en: Sociológica*, revista del Departamento de Sociología, Año 2, Núm. 5, otoño, UAM-Azcapotzalco, México, http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015 (11/11/2021)

Campos Alba, Elida Lucila. (2019) *Tres Retos en la formación Inicial de Docentes en México*, en: http://comisiones.senado.gob.mx/educacion/foro2019/docs/ponencia18_d.pdf (15/12/2021)

Casanova, Ma Antonia. (2020) *Nos Cambiaron las Preguntas: ¿Qué Formación para Qué Sociedad?*, en: TECCOO-Enseñanza, https://www.te-feccoo.es/2020/07/23/nos-cambiaron-las-preguntas-que-formacion-para-que-sociedad/ (28/11/2021)

Convention Nationale. (1794) *Décret Rlatif à l´Établissement des Écoles Normales*, en: http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/17941030.pdf (12/05/2022)

Delval, Juan. (2013) *La Escuela para el Siglo XXI*, en: Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, ITESO, México, http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a4.pdf (05/11/2021)

De Puelles Benítez, Manuel. (1993) *Estado y Educación en las Sociedades Europeas, en: Revista Iberoamericana de Educación*, Estado y Educación, Núm. 1, enero-abril, OEI, https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a02.htm (23/03/2022)

Domínguez Lázaro, Martín. (s/f) *Origen y Evolución de los Docentes de Primera Enseñanza*, en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118847.pdf (11/03/2022)

Gantiva Silva, Jorge. (s/f) La Ilustración. *La Escuela Pública y la Revolución Francesa*, en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/download/12035/12651/0 (15/03/2022)

García Miramón, Fiorentina. (s/f) *Formación Inicial de un Maestro de Primaria en México, Chile, Corea y Alemania*, en: CIEP, https://ciep.mx/formacion-inicial-de-un-maestro-de-primaria-en-mexico-chile-corea-y-alemania/ (02/01/2022)

Lakanal, Joseph. (1794a) *Rapport sur l´Établissement des Écoles Normales*, en: http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/17941024.pdf (12/05/2022)

(1794b) *Rapport sur l´Établissement des Écoles Normales: Séance du 2 Brumaire*, en: file:///C:/Users/Dr.%20Marin/Downloads/Rapport_sur_l'%C3%A9tablissement_des_%C3%A9coles_[...]Lakanal_Joseph_bpt6k48943g.pdf (12/05/2022)

Martínez de Pisón, José. (s/f) La Ilustración: el Siglo de la Educación, en: V/lex, España, https://vlex.es/vid/ilustracion-siglo-educacion-190615 (12/03/2022)

Pozo, Juan Ignacio. (2008) *Hoy la Escuela Enseña Contenidos del Siglo XIX, con Profesores del Siglo XX, a Alumnos del Siglo XXI*, en: *Catholic.net*, https://es.catholic.net/op/articulos/42340/cat/27/hoy-la-escuela-ensena-contenidos-del-siglo-xix-con-profesores-del-siglo-xx-a-alumnos-del-siglo-xxi.html#modal (12/05/2021)

Tanck de Estrada, Dorothy. (s/f) *La Educación Indígena en el Siglo XVIII*, en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm (23/03/2022)

Torres, Rosa María. (2000c) *Reformadores y Docentes: el Cambio Educativo Atrapado entre dos Lógicas*, en: http://plani.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2013/10/cambio-educativo.pdf (02/01/2022)

UNESCO. (2008) *Formación Profesional de Docentes y Reforma Educativa*, en: *Eduteka*, https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco_2 (03/12/2021)

Vaillant, Denise (2012) *Formación Inicial del Profesor para las Escuelas del Mañana*, en: https://www.researchgate.net/publication/235978764_Formacion_inicial_del_profesor_para_las_escuelas_del_manana (12/12/2021)

(2013) *Formación Inicial de Profesores en América Latina. Contextos de Actuación, Dilemas y Desafíos*, en: http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/12/formacion-inicial-de-profesores-en-america-latina-denise-vaillant.pdf (12/12/2021)

Varela, Julia. (1988) La Educación Ilustrada o como Fabricar Sujetos Dóciles y Útiles, en: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d86b8ec4-4c09-4957-b3d6-6c651ca19139/re198812-pdf.pdf (15/03/2022)

REFLEXIONES EN TORNO A LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA PERSONAS SORDAS EN MÉXICO EN EL SIGLO XIX

Christian Jullian

¿De qué maneras y en qué espacios consiguieron su formación los profesores para sordos que desempeñaron esa función en México durante el siglo XIX? Esta pregunta y otras relacionadas, como muchas más vinculadas a la historia de las personas sordas, sus trayectorias vitales y su educación en este país, no han recibido suficiente atención por la historiografía nacional, al punto de ignorarse casi por completo la respuesta, no sólo entre los estudiosos de la educación en general, sino incluso de los investigadores especializados en temas vinculados a ese sector de la población. En realidad, los pocos escritos que existen sobre la materia se centran en exponer a grandes trazos el funcionamiento de la que es considerada por muchos la primera institución educativa dedicada a ese colectivo, la Escuela Nacional de Sordomudos, fundada como tal en 1867 y ubicada en el centro de la ciudad de México (Orozco y Berra, 1867; Rivera Cambas, 1882).

En el marco descrito en el párrafo anterior, cabe apuntar que algunos trabajos sí han explicado de forma tangencial y siempre en unas pocas líneas, los mecanismos mediante los cuales recibían su formación quienes pretendían convertirse en maestros o maestras expertos en esa educación especializada (Jullian, 2002: 105-109; 2021: 160-161), no obstante, el tema no ha pasado de ser un dato anecdótico, una curiosidad para enriquecer la narrativa o, a lo sumo, un elemento complementario para la explicación de otros temas vinculados pero sin haber sido reflexionado más allá de ese

punto y, por tanto, sin haber aportado alternativas de interpretación que ayuden a problematizar y comprender mejor la situación vivida por los que llegaron a ser profesores, en esa etapa crucial donde adquirieron las habilidades necesarias para ejercer tan compleja actividad. En otros términos, este trabajo propone sacar el tema de la formación inicial de profesores para sordos durante el siglo XIX del lugar secundario en el que se encuentra en la historiografía dedicada al estudio de las comunidades sordas y ensayar un abordaje que lo sitúa en el foco del análisis, para explorar su trascendencia, no sólo para evaluar las oportunidades de desempeñar adecuadamente su trabajo a los propios docentes, sino también porque aportará elementos clave para profundizar en la vida cotidiana y el funcionamiento institucional de los establecimientos especializados así como en la comprensión de sus resultados, en términos del éxito o fracaso escolar -y aun en términos de su inserción al mundo laboral y hasta a la sociedad en general- de las personas sordas que fueron educadas por aquellos.

Por último, en su intento de observar el elemento formativo como eje articulador del estudio, este escrito aporta una visión panorámica poco frecuentada de todo el siglo XIX, al trascender los límites de la Escuela Nacional de Sordomudos y añadir a ese lugar común, reflexiones en torno a otros tiempos y espacios, pero también a otros individuos y rutas de capacitación usualmente dejados de lado. De ese modo, este capítulo se inicia con un primer apartado concentrado en la revisión de la trayectoria de los primeros maestros mexicanos del siglo XIX, que ejercieron su labor docente décadas antes de que se fundara la escuela mencionada, para continuar, en el segundo subtítulo, con un breve examen de lo ocurrido en el periodo donde el considerado por muchos "introductor de este arte", el maestro sordo francés Eduardo Huet llegó a México, pero antes de que su proyecto se consolidara a través de su nacionalización. Por último, el tercer apartado se ocupa de analizar los lineamientos de la Escuela Nacional, identificando a través de ellos el primer intento sistemático de formar maestras y maestros expertos en este tipo de educación particular.

¿Cómo se formaron los primeros maestros mexicanos del siglo XIX, antes de la Escuela Nacional?

El primer individuo del que se tiene noticia que se dedicó a la instrucción de personas sordas, llamados entonces sordomudos, fue don Luis Octaviano Chousal de Ayala[5], quien estudió becado en el denominado en aquella época Real y Más Antiguo Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso, entre 1801 y 1806 (Rangel, 1801: 1-2; San Christobal, 1801: 1-1v). Este establecimiento, fundado y dirigido por la Compañía de Jesús, había enfrentado una serie de transformaciones administrativas originadas por la expulsión de los jesuitas en 1767 de los territorios de la Nueva España, pero mantuvo sus planes de estudio muy similares y el cambio más importante en ellos tiene que ver con la introducción de algunos autores y textos más modernos, aunque todavía poco vinculados con el pensamiento ilustrado (Hidalgo, 1996). Durante su estancia en esta institución, Chousal cursó asignaturas vinculadas con la Gramática, la Lógica y las Matemáticas, siendo evaluado con "muy bien" y con "excelencia" en los primeros cursos, pero en la última, a pesar de tener dificultades, se le elogió "por haber vencido la escasez de sus potencias, con un infatigable estudio". Asimismo, se le concedió la calificación de "especialmente bien", en atención a su "poca memoria y lo mucho que ha estudiado", en el examen de la asignatura de Cánones, cursada en 1805 y evaluada el 27 de agosto de ese año (Catálogo Vol. 15 [s.a. y s.f.]: 13, 23v, 39, 51).

Una vez obtenido el título de bachiller a principios de 1806 y sin grandes vínculos familiares o de amistad que le permitieran acceder a cargos superiores, decidió dedicarse a la enseñanza particular. Aproximadamente

5 Aunque en uno de los documentos citados y un par más el apellido se registra como "Chouzal", en los escritos elaborados por él mismo, así como en los medios impresos (prensa, libros, programas de estudio e invitaciones a exámenes públicos, disponibles en diversas ubicaciones del Archivo Histórico de la Ciudad de México, el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Archivo General de la Nación), así como en la historiografía contemporánea que hace referencia a él, se usa sistemáticamente Chousal, por ello se prefirió utilizar aquí esa forma escrita.

tres años después, visitó al virrey don Pedro Garibay solicitando su apoyo para formar un colegio para personas sordomudas y, aquel funcionario, "cerciorado de su habilidad, determinó que se abriese un instituto público, para que concurrieran todos los pobres que se hallaren comprehendidos en esta desgracia natural [la sordomudez]." (Nuevo instituto mexicano, 1809: 490)[6]. Este instituto, denominado "Instituto de primeras letras de la Purísima Concepción para sordomudos de nacimiento", que tenía como objetivo enseñar a hablar, leer, escribir y dibujar a esta clase de estudiantes, empezó a funcionar el 8 de mayo de 1809, en la calle de la Estampa de Santa Inés (hoy calle Academia, dos cuadras atrás del Palacio Nacional de México) y, luego de varias mudanzas, continuó su labor al menos hasta 1820, aunque la escuela comenzó a aceptar también a niños sin deficiencias auditivas o del lenguaje a partir de 1818 (Chousal, 1820: 33). ¿De dónde obtuvo Chousal los conocimientos que le permitieron convencer al virrey Garibay de que estaba capacitado para esa tarea y conseguir su financiamiento?

Según el autor de la nota que relata lo sucedido, Chousal desarrolló su habilidad "con unas simples nociones de las que expone el Abate Hervás y Panduro" (Nuevo instituto mexicano, 1809: 490). Con ello se hacía referencia al jesuita español Lorenzo Hervás y Panduro, quien fue uno de los más notables eruditos de su tiempo y recién había publicado en la década anterior uno de sus libros más famosos: *Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español* (Hervás y Panduro, 1795), obra en dos volúmenes que además de revisar extensamente la historia de la educación de las personas sordas en el mundo presentaba una innovadora propuesta de educación basada en un método práctico que recuperaba muchos elementos del sistema utilizado en la influyente escuela

6 En los siglos XVI y XVII España contó con algunos de los preceptores para sordos más famosos del mundo, pero en los siguientes años el prestigio de los maestros ingleses y franceses originó un paulatino abandono de esa clase de educación. Sin embargo, durante la última década del siglo XVIII y la primera del XIX, la especialidad experimentó un notable resurgimiento, creándose varias escuelas en esos años (Gascón y Storch, 2004: 271-334; Martínez, 2019: 29-114).

para sordos de París, fundada por el abate Charles Michel de L'Epée algunos años antes, pero que tenía, como aporte fundamental, "la enseñanza simultánea de la palabra y el gesto, adelantándose en casi dos siglos al método llamado 'combinado', 'bilingüe' o 'de la comunicación total'." (Gascón y Storch, 2004: 237-256). Con ese material como base y un estudio autodidacta de su parte, Chousal empeñó "sus experiencias y vigilias a toda prueba, en beneficio de la humanidad" y gracias a su "aplicación y zelo [sic.]", consiguió comprender los principios expuestos en el libro de Hervás y Panduro. Según el documento citado, esos principios "los experimentó, los perfeccionó, los hizo por fin fructuosos en unos niños que tomó a su cargo por recomendación de un sugeto[sic.], que aún le protege con especialidad" (Nuevo instituto mexicano, 1809: 490).

Luis Octaviano Chousal consiguió gran prestigio durante los años siguientes y fue considerado uno de los preceptores más importantes de la ciudad de México de la parte final del periodo novohispano y los primeros años de la vida independiente del país. De hecho, se le señala a él, junto a otros cuatro maestros, como los más influyentes durante la primera República Federal (Tanck de Estrada, 1984: 156). Con el paso del tiempo y la fama adquirida, se llegó al punto que prácticamente nadie recordaba sus inicios como maestro para niños sordos de nacimiento. Sin que exista mucha más información sobre su vida y obra, se sabe que trabajó al menos hasta 1842 (Staples, 2006: 117), siendo además uno de los primeros en utilizar el método lancasteriano en el país, aprendido, al parecer, también de manera autodidacta, pero por las fechas en que esto ocurrió, sucedió cuando ya no se especializaba en los alumnos que interesan a este estudio (Estrada, 1973).

Otro instructor de personas sordas que estuvo activo en México en los primeros años de la vida independente del país fue Pierre Jean Roger. Este maestro francés, quien era sordo, emprendió en 1828 un viaje que duró más de cinco años, comenzando en Londres, entre mayo y agosto de 1828, donde aprendió inglés con Joseph Watson, al parecer sobrino de uno de los iniciadores de la educación de personas sordas en el Inglaterra, Thomas Braidwood (Cantin y Cantin, 2017: 89). Posteriormente, recorrió otras

ciudades como Edimburgo, Glasgow y Dublín, haciendo escala en las escuelas especializadas para sordos de esos lugares. Luego, partiendo de Liverpool, tomó un barco hacia Nueva York en junio de 1829. Lo que hizo ahí o si viajó a otros destinos en Estados Unidos se desconoce, pero para esos tiempos, además de la famosa primera escuela para personas sordas en América, fundada en 1817 por el norteamericano Thomas Hopkins Gallaudet y el sordo francés Laurent Clerc en Hartford, Connecticut, ya existían algunos otros establecimientos especializados en atender a esa población, en las ciudades de Nueva York, Filadelfia y Danville (Kentucky), y es probable que, en vista de lo realizado en Reino Unido, también visitara al menos algunas de estas instituciones (Gannon, 2012: 1-2).

Aunque no se sabe la fecha exacta del arribo de Roger a México, el 25 de febrero de 1830 se anunció en el *Registro oficial del gobierno de los Estados Unidos Mexicanos* la apertura de una escuela para sordomudos en la capital, ubicada en el antiguo convento del Espíritu Santo que era dirigida por "M. Pierre Roger, ex alumno de la Institución para sordomudos de París" (Cantin y Cantin, 2017: 89-90). En la referencia, que no ha podido ser consultada directamente, al parecer también se agregaban algunos otros datos relevantes, como el hecho de que Roger vino a México con la intención explícita de fundar una escuela, que era sordomudo de nacimiento, que venía acompañado de otro extranjero, de quien no se menciona si era sordo o no ni se aclara su nacionalidad, y que contaba con el apoyo de Luis Octaviano Chousal para que su proyecto fuera exitoso (Jullian, 2002: 52-53). Sin embargo, esta recién creada institución cerró sus puertas poco tiempo después y aunque Roger lo atribuyó a que "el gobierno fue malo en México", haciendo referencia a los conflictos vividos durante la gestión de Anastasio Bustamante (Cantin y Cantin, 2017: 90), según la interpretación de Dorothy Tanck, el verdadero responsable fue Chousal, quien decidió retirar su apoyo, "al ver que el gobierno estaba muy impresionado con los extranjeros y los estaba considerando los introductores de esta clase de enseñanza, cuando era él quien había enseñado primero en 1809 a niños con este problema" (Tanck de Estrada, 1984: 159).

Ante esas circunstancias, Roger partió de México con rumbo a Estados Unidos y posteriormente regresó a Francia en julio de 1833, donde cobró cierta notoriedad por ser uno de los sujetos estudiados por Pierre Dumoutier, uno de los más afamados discípulos del creador de la frenología, Joseph Gall, quien estaba muy interesado en su caso por las extraordinarias habilidades lingüísticas que demostró Roger al dominar al menos cuatro idiomas (francés, inglés, español y Lengua de Señas Francesa). No obstante, su deseo de crear una escuela en el conteniente americano lo llevó a cruzar nuevamente el Atlántico donde aparentemente estuvo en Nueva Orleans y en Buenos Aires, aunque ninguna fuente argentina parece atestiguar su estancia en la mencionada localidad. En ese segundo viaje al parecer volvió a México en 1839 (Cantin y Cantin, 2017: 91), aunque no está claro si fue únicamente como una escala para llegar a Argentina o si era su objetivo intentar revivir la escuela que había fundado años atrás. Lo cierto es que los últimos registros de su presencia en la Ciudad de México son de 1845 y no existen datos que refuten o demuestren que pasó todo ese tiempo ahí o si mantuvo su espíritu viajero y recorrió otros lugares durante esos casi seis años, esto último tal vez más probable en vista de los antecedentes del francés, pero las fuentes no permiten asegurarlo. Ciertamente faltan muchas cosas por esclarecer en la vida de este sordo extraordinario, sin embargo, en sus últimos días en la capital del país realizó otra acción que es de particular interés para este trabajo y que fue registrada en al menos dos anuncios periodísticos, casi idénticos, pero con diferentes fechas. La noticia dice, en parte, lo siguiente:

> Alfabeto para sordo-mudos. Manual para uso del Sordomudo, y para diversión y utilidad de los que quieran "hablar con las manos y oír por los ojos", aplicado por primera vez para la instrucción del sordomudo en Francia, por el abate De l'Epée en 1760, y en los Estados Unidos del Norte América en 1816.
>
> También el alfabeto de las dos manos, signos para las cifras, vocales y números, con el alfabeto de las mayúsculas y minúsculas, para instrucción del sordomudo.
>
> Por medio de este alfabeto cualquiera persona puede enseñar a un niño mudo de nacimiento, un lenguage (sic.) que es muy correcto, y que se puede aprender en pocas horas. (Beneficio a la humanidad, 1845: 4)

En el mismo aviso, Roger anunciaba como probable su próxima partida a Zacatecas, pero se desconoce si efectivamente realizo ese viaje. Lo que sí se puede confirmar es que el 23 de noviembre de 1845 su nombre aparece en la lista de pasajeros que abordaron un barco en el puerto de Tampico con destino a Nueva Orleans, el día 7 del mismo mes (Marina, 1845: 336).

Una vez revisada la trayectoria de Roger es posible reflexionar en las condiciones en que adquirió su formación como educador de sordos. En primera instancia, si es verídico el dato que estudió en el Instituto para sordomudos de París, es claro que ahí obtuvo el conocimiento más importante para ser maestro, el cual lo capacitaba sin duda para desempeñar exitosamente su tarea. Este establecimiento, cabe apuntar, fue considerado por décadas la mejor escuela especializada en esa población y formó preceptores no sólo franceses, sino incluso de otras nacionalidades, entre los que destacaron varios sordos notables. Más aún, si su nacimiento ocurrió entre 1799 y 1802, como sus biógrafos proponen, su paso por aquella institución debió tener lugar en las dos primeras décadas del siglo XIX, cuando el abate Sicard lo dirigía[7], y los grandes maestros sordos franceses Hippolyte Jean Massieu y Laurent Clerc eran sus profesores más notables —dos de los más reconocidos de la historia en esta especialidad—, junto con Auguste Bébian, quien no era sordo, pero que también alcanzó gran notoriedad por su dominio de la Lengua de Señas Francesa, sus métodos innovadores y la publicación de varios libros de contenidos diversos. Roger también fue condiscípulo de Ferdinand Berthier, el líder sordo más destacado de la siguiente generación, lo que sitúa a Pierre Jean en lo que podríamos denominar la última fase de la "Época dorada" de la educación para sordos en París (Berthier, 1836; Couturier y Karacostas, 1990; Encrevé, 2012; Quartararo, 2008).

---

7 Roche Amboise Sicard simplificó el método de su maestro, el abate de l'Epée, y fue considerado en sus tiempos uno de los mejores maestros de Francia, al punto que cuando fue encontrado un niño salvaje en los bosques de Aveyron, fue a él a quien encomendaron la tarea de educarlo, aunque Sicard la delegó en el joven médico de la institución, Jean Itard (Lane, 1994).

No obstante, a pesar de la formación privilegiada con que probablemente contó, también debe señalarse que el denominado "método francés" no estuvo libre de críticas en ese periodo y las diatribas y controversias de las que fue objeto provenían no sólo de rivales de métodos opuestos, sino incluso de los propios maestros de la escuela de París, situación que se agudizó en la década de 1820 con la muerte de Sicard y la expulsión de la escuela de Bébian por diferencias con otros maestros y la nueva administración (Lane, 1984: 118). La realidad era que la institución había crecido mucho en matrícula, lo cual obligó a contratar más maestros que no estaban tan bien calificados ni seguían un método uniforme en las clases, lo cual descontroló todavía más las actividades del centro educativo. Otro cambio administrativo llevó a que se solicitara a Bébian que escribiera un manual que fuera de utilidad para guiar las clases y él cumplió el encargo, pero el libro en dos tomos no fue del agrado de las nuevas autoridades, jamás se utilizó en la práctica y los problemas continuaron (Bébian, 1827). No sorprende que en los siguientes años las dificultades siguieran en aumento y que hubiera quien señalara una "decadencia" en la institución. Tampoco faltó quien la acusó de "vivir de glorias pasadas" (Quartararo, 2008:49-98). En ese escenario puede comprenderse mejor la partida de Roger, quien intentaba conocer los métodos usados en otros lugares para tomar de ellos lo que considerara adecuado para cumplir del mejor modo posible con su misión educativa. La razón de por qué eligió a México y probablemente después a Argentina para crear ahí una escuela se desconoce, y tampoco se sabe si su deseo era permanecer en el continente americano de por vida, o después de un tiempo volver a Francia para implementar las mejoras que hubiera ensayado en la práctica en el nuevo continente, una vez sistematizadas. Aunque estas últimas ideas son mera especulación, lo que es innegable es que a pesar de su efímero paso por México y de todas las lagunas que existen sobre su historia, "Pierre Roger representa el modelo del maestro sordo que busca perfeccionarse en las diferentes escuelas para forjar un método educativo de mejor calidad" (Cantin y Cantin, 2017: 91).

El siguiente instructor de personas sordas en el que nos enfocaremos, Juan Francisco Vergara, tuvo una trayectoria formativa completamente distinta a

la de Roger. La información que se conoce sobre él es tan limitada, que se reúne en dos únicos expedientes que pueden consultarse en el Archivo Histórico de la Ciudad de México y el Archivo General de la Nación, respectivamente, y en ambos se da cuenta, de forma muy sintética, cómo consiguió sus habilidades como docente especializado.

Por lo que se sabe de Vergara, vivía en la ciudad de Puebla y ahí educó a tres sordos: Silvestre Calderón, Manuel Gómez y María de Jesús Carrillo, a esta última además la enseñó a hablar y ella era capaz, a decir de su maestro, de "pronunciar claramente un catálogo de palabras" (Vergara, 1836). De estos hechos ponía como testigos a dos héroes de la independencia que habían sido posteriormente gobernadores de aquella ciudad: Guadalupe Victoria, quien llegó a ser presidente del país, y Manuel Rincón, muy conocido en la época, pero de quien casi no sobreviven registros ni referencias de sus acciones en el presente, por la gran rivalidad que tuvo con Antonio López de Santa Anna. Vergara también refirió a otros personajes ilustres de la localidad, como el presbítero don Juan de Guadalajara y algunos más, que estaban dispuestos a testificar si se les solicitaba, debido a que habían presenciado algunos ejercicios que el profesor había realizado con sus alumnos. La carta en cuestión estaba dirigida al Ayuntamiento y tenía como propósito solicitar el apoyo financiero para la creación de un establecimiento educativo enfocado en personas sordas y que fuera público, en la capital de la república. En ese documento también explicó de dónde obtuvo su formación: "a fuerza de trabajar y de vigilias he adquirido un sistema fijo y un método seguro para enseñar a leer, escribir y aritmética a los sordomudos" (Vergara, 1836). Aunque el documento señala que el caso fue turnado a la comisión de educación pública, aparentemente no tuvo respuesta por los momentos difíciles que vivía el país justo en ese periodo.

Tres años después, el 30 de septiembre de 1939, Vergara se encontraba en el puerto de Tampico y ahí realizó una nueva solicitud. En esta ocasión su petición consistía en que se le enviara a Francia, para "perfeccionarse en

la quirología"[8]. Para tener más posibilidades de éxito, explicó desde cuándo había comenzado su capacitación en esa labor y lo difícil que había sido, con las siguientes palabras: "Habiéndome decidido por la penosa y difícil tarea de dirigir la instrucción de sordomudos desde el año del treinta y tres, he conseguido a fuerza de un arduo trabajo y un constante estudio la teoría y práctica que demanda el ejercicio indicado para alibio [sic.] y consuelo de la humanidad doliente" (Vergara, 1839: 9). Sin embargo, lo más llamativo es que el propio comandante del Departamento de Tamaulipas, el reconocido general Pedro Ampudia, fue quien envió la solicitud hasta el gobierno central, y se declaró "Testigo presencial de los adelantos que ha adquirido el suplicante en esta interesante ciencia", por ello, no tenía inconveniente en recomendarlo (Ampudia, 1839). La respuesta que recibió fue que se tendría "muy presente" la solicitud que Vergara había hecho, "luego que el estado de la hacienda pública permita proporcionar los recursos que solicita". Lamentablemente la situación del erario no mejoró y no hay constancia que los cuatrocientos pesos requeridos para financiar el costo del pasaje y su estancia en Europa hayan sido efectivamente entregados. Tampoco se conoce otro dato de este interesante personaje que, al menos durante seis años, ejercitó sus habilidades como maestro de sordos, sin contar aparentemente jamás con una institución formal ni el apoyo económico de ninguna autoridad o benefactor.

En una muy breve síntesis de los trayectos formativos de los tres profesores examinados hasta ahora, salta a la vista que la característica que aparece como común denominador fue su capacidad de autoaprendizaje. En un contexto en donde la actividad de instruir a personas sordas era apenas conocida y se presentaba en los diarios como una maravilla moderna que

8 "Quirología", en este contexto, no hace referencia a la práctica adivinatoria de la quiromancia (lectura de la mano), sino al estudio de las posiciones que adopta la mano para comunicarse visualmente. Cabe preguntarse de dónde había tomado Vergara la palabra, porque casi dos siglos antes, en 1644, el médico inglés John Bulwer había escrito un manual llamado "Chilorogía o el lenguaje natural de la mano", con el que enseñaba a comunicarse con una serie de señas de su invención.

ocurría en las naciones cultas, quienes se interesaron en este campo tuvieron que conseguir por su propia cuenta los elementos necesarios para llevar a la práctica la actividad deseada. Incluso Roger, quien fue el único de los tres que recibió educación formal en la materia, se esforzó por enriquecer su bagaje y viajó por el mundo para conseguir nuevas ideas producto de sus visitas a otras escuelas que funcionaban con métodos diversos. Chousal y Vergara, en un contexto menos favorable y con la limitación económica que les impedía realizar viajes equivalentes a los realizados por el francés, tuvieron que arreglárselas con lo que tenían y seguramente la necesidad los obligó a suplir, con ingenio, las carencias que enfrentaron.

Un segundo punto que llama la atención es que en México seguía suponiéndose que Francia era el país que se encontraba a la vanguardia en este tipo de educación y, por tanto, fueron las ideas educativas procedentes de ese lugar las que más claramente influyeron el desarrollo de la actividad. El prestigio del abate De l'Epée y la institución que había creado, ya fuera de manera directa, como con Roger o Vergara, quien aspiraba viajar allá para perfeccionarse, o de forma indirecta, con el método de Hervás y Panduro que recuperaba importantes elementos de aquel, se manifestaba continuamente cada que se hablaba del tema en la prensa o algún funcionario opinaba al respecto[9]. Lo anterior es relevante porque muestra que a pesar del énfasis que se atribuía a la enseñanza del habla, lo más importante no fue eso, sino la enseñanza del español escrito, que permitiría desarrollar la inteligencia y otras habilidades en los estudiantes. Para lograrlo, parece claro que los tres profesores recurrieron al uso de señas: Chousal porque son mencionadas en el libro que le sirvió de inspiración (incluso contiene imágenes del alfabeto manual), Roger, porque como se narró, llegó a vender la impresión de materiales donde podían consultarse diversos códigos basados en señas, y Vergara, quien afirmaba conocer hasta cierto punto la "quirología", pero deseaba especializarse en ella. Esto resulta de especial

9 Es notable que en casi todas las noticias y otras referencias conocidas en México sobre la educación para personas sordas durante la primera mitad del siglo XIX, se menciona de una u otra forma el nombre del abate de l'Epée.

trascendencia desde el plano formativo porque al no contar los profesores mexicanos con la enseñanza directa de un profesor, también se evitó copiar los prejuicios y controversias que enfrentaban los métodos en otros lugares. Expresado en otros términos, tanto Vergara como Chousal estaban interesados en educar a sus alumnos y las discusiones sobre cuál método era mejor, jamás fueron una preocupación para ellos, algo que en otros lugares con una mayor tradición en este campo ocupó buena parte de sus reflexiones. Roger, por su parte, seguramente conocía esas disputas, pero la actitud ecléctica que al parecer tenía al respecto, le permitió adoptar una postura mesurada y neutral sobre ellas, enriqueciendo su práctica educativa con elementos de las diversas corrientes y metodologías en conflicto.

En tercer lugar, es notable que, en los casos de maestros mexicanos, se señalaban una suerte de evaluaciones para decidir si estaban capacitados para la tarea que ofrecían y, de esa forma, tomar la decisión de apoyar o no sus proyectos. No obstante, cabe preguntarse ¿Cómo se decidía si en verdad tenían el conocimiento y las habilidades que aseguraban? ¿Quién los examinaba y de qué maneras? Por ejemplo, el virrey Pedro Garibay, quien para entonces contaba con 80 años y era militar de carrera, fue quien avaló la habilidad de Chousal. ¿Ese militar la aptitud para distinguir un método adecuado —o aplicado adecuadamente— de uno que no lo era? Lo mismo puede decirse de los personajes referidos por Vergara, incluido el general Ampudia, quienes certificaban y respaldaban la destreza del profesor, pero sin tener ni la preparación ni la experiencia en esa especialidad, como para que su opinión fuera considerada como válida. ¿Era suficiente una presentación pública para demostrar, sin lugar a duda, la pericia del instructor? ¿Existía la posibilidad de que esos invitados fueran engañados con una suerte de montaje fraudulento, en especial en un periodo en donde el diagnóstico de la sordera todavía no se establecía con métodos científicos?

Por último, es importante no perder de vista el contexto general. Los dos primeros tercios del siglo XIX mexicano fueron en verdad difíciles. A los enfrentamientos de la Guerra de Independencia siguieron multitud de pugnas entre partidos opositores, que generaron una inestabilidad que prácticamente no disminuyó hasta la pérdida de la Guerra del 47, y aún entonces,

los disensos terminaban más por agotamiento de los enemigos que por la construcción de verdaderas soluciones. Las intervenciones extranjeras, los continuos cambios de gobierno, la economía que no terminaba de despegar y la sociedad cada vez más cansada de sus gobernantes, dificultaba echar a andar incluso las escuelas regulares en las ciudades. ¿Cómo podrían invertirse recursos en la capacitación de profesores especializados en sectores minoritarios en esas condiciones? Y en caso de que alguna iniciativa lograra arraigarse ¿Cómo sobreviviría a los cambios de enfoque de los siguientes gobiernos? Si no hubo una política clara y sostenida en esta materia específica es porque no la hubo en ningún otro rubro de la administración pública. No obstante, el fin de la Guerra de Reforma (1858-1861) trajo nuevas esperanzas y una nueva agenda del partido liberal. Examinemos a continuación cómo eso afectó a la formación de profesores especializados en personas sordas.

¿Escuelas especializadas sin maestros capacitados?

La década de 1860 significó, para el problemático tema de la educación de personas sordas, el punto de viraje en la historia de México. Aunque los intentos mencionados en el subtítulo anterior habían conseguido grandes avances en la materia, todavía se trataba de esfuerzos individuales y poco sistemáticos, producto de ofertas basadas en el ingenio y la capacidad de aprender por su cuenta que mostraron aquellos interesados en realizar esa labor, sin mayor interés de las autoridades ni, por tanto, un apoyo gubernamental decidido y regular o una planeación que permitiera cierta continuidad a largo plazo, es decir, cuando aquel que había incursionado en el tema por iniciativa propia, dejara de contar con las condiciones para proseguir con su obra. No obstante, la necesidad de incorporar a la sociedad a aquellos sectores menos favorecidos, lo cual para el gobierno liberal de Benito Juárez significaba en realidad sumarlos a la fuerza laboral y productiva del país en los términos que ese proyecto de nación consideraba adecuados, preparó el escenario para los hechos que se desencadenaron entre 1861 y 1867.

La primera acción en ese sentido y, por tanto, una de las más citadas en las obras especializadas, fue el decreto del 15 de abril de 1861, sobre la Instrucción Pública en los establecimientos que dependían del Gobierno General:

> Se establecerá inmediatamente en la capital de la República una Escuela de sordo-mudos, que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella, y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales, en los demás puntos del país en que se creyere conveniente. (Peza, 1881: 97)

La premura por llevar a la práctica el proyecto, expresada de forma manifiesta por el uso de la palabra "inmediatamente" no deja de llamar la atención, en vista del poco interés mostrado por los gobiernos previos en ofrecer alternativas educativas a ese sector de la población. De hecho, el que se pretendiera dar inicio a las actividades de la institución lo más rápidamente posible -incluso preveía un comienzo sin un marco normativo claro, reflejado con claridad en la elaboración posterior del "reglamento especial que se forme para ella"-, llevó a la apresurada designación de don Justo Benítez como primer director de ese establecimiento (Saavedra, 1958: 139)[10].

---

10 José Justo Benítez fue un abogado y político oaxaqueño, quien estudió en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, donde conoció a Benito Juárez, de quien fue discípulo, aunque es más conocida su buena relación con Porfirio Díaz, quien también estudió ahí (Carreño, 1947: 176). Fue miembro del partido "puro", es decir, la facción liberal encabezada por Juárez durante la Guerra de Reforma y ocupó diversos cargos públicos de importancia, tanto en su estado natal como a nivel federal (Iturribarría, s.f.: 170, 229-236). No obstante, aunque en esos puestos tuvo alguna relación con los temas educativos, nada además de su filiación política, su habilidad como administración y su probada capacidad elaborando leyes y reglamentos, ayuda a comprender su elección para ocuparse de la Escuela para personas sordas. Por otra parte, cabe apuntar que, aunque existen pruebas de que realizó un viaje a Europa para investigar el funcionamiento de distintas instituciones de beneficencia y educación para sectores marginados de la sociedad, eso lo hizo muchos años después y ello estuvo vinculado, más bien, con su relación con el "Tecpam" de Santiago, una institución dedicada a educar a los niños y jóvenes que habían cometido algún delito y de la cual fue director (Peza, 1881: 11, 37-45 y 81).

Por otra parte, la intención clara era ir más allá de la simple creación de una escuela en la ciudad de México. Se pretendía difundir tal impulso a otros estados de la República, conforme las condiciones fueran siendo favorables. En tercer lugar, aunque no menos importante, está el hecho de que tal escuela resultaba innovadora en el sentido de que se trataba de un proyecto público, auspiciado y dirigido por el gobierno, que ponía el énfasis en el interés de la autoridad federal por cumplir con esa misión más allá de quién fuera el que estuviera a cargo, contrastando notoriamente con cualquier escuela o maestro previo. En este caso, el conocimiento especializado estaba en segundo término y habría sido interesante saber cómo se habría implementado en la realidad. Tristemente, las circunstancias del país volvieron a cambiar y la intervención francesa y el posterior Segundo Imperio dirigido por Maximiliano de Habsburgo impidieron que estos planes se llevaran a cabo.

Algunos años después, con el ejército juarista derrotado por las tropas francesas, las circunstancias volvieron a cambiar, por la fortuita llegada de un nuevo maestro especialista en educación de personas sordas. En este caso se trató de Eduardo Huet, un reconocido instructor que estudió en el colegio francés para personas sordas *Bon-Sauveur* de Caen[11], y luego fundó y ocupó el cargo de director en una escuela en la ciudad de Bourges, también en Francia, hacia 1848, por un periodo de cerca de 10 años (Jullian, 2010: 390). Posteriormente, Huet contrajo nupcias con Catalina Brodeke, y ella, con el tiempo, también se convirtió en maestra especializada en este campo. Posteriormente la pareja viajó a Brasil, donde fundó una escuela similar en Río de Janeiro, pero después de algunos años, Eduardo y Catalina

11 La escuela referida fue fundada por el abate Pierre-François Jamet, quien desarrolló exitosamente un método propio inspirado en parte en los que se empleaban en la escuela de París, pero que ponía mayor énfasis en la enseñanza del habla. Como solía ocurrir en la época, el prestigio de una institución se asociaba al éxito de sus estudiantes más destacados y la escuela de Caen tuvo en el propio Huet a uno de los más connotados, aunque sin duda el que más fama alcanzó fue un condiscípulo de aquel, el notable matemático Paul de Vigan (Cantin y Cantin, 2017; 147-151; Escuela de Sordo-Mudos, 1869: 3).

decidieron emigrar nuevamente, llegando a la ciudad de México a principios de 1866.

Luego de la negativa de las autoridades del Segundo Imperio de apoyar la fundación de una escuela como la que Huet proponía (una institución que intentaba emular a las que había creado en las décadas anteriores en Francia y Brasil), el maestro francés debió conformarse con un inicio más sencillo del esperado, consiguiendo el apoyo del Ayuntamiento para crear la que fue denominada "Escuela Municipal de Sordomudos" (Jullian, 2002: 63-64). En esa institución, que no contaba con un local propio e impartía sus clases en un salón del Colegio de San Juan de Letrán, que gestionó personalmente Huet con el encargado de dicho recinto y que consiguió gracias al aval del prestigioso médico imperial Denis Jourdanet, tuvo como alumnos únicamente a tres niños varones, de seis, ocho y once años, respectivamente (Escuela de sordomudos, 1866: 498; Fonseca, 1867: 72-73; Sordo-mudos, 1866: 427-428).

El colegio recién creado funcionó discretamente a partir de mayo y así siguió hasta el último mes del año, cuando llegó el momento de hacer el examen de conocimientos a los alumnos, lo cual demostraría que Huet era un maestro que merecía el apoyo del gobierno para continuar con su labor. Como el examen fue un éxito, la escuela obtuvo nuevo financiamiento gracias a un decreto de 14 de febrero de 1867, que básicamente se centraba en atender los aspectos materiales de la institución a través de una suerte de patronato conformado por algunos de los personajes notables de la ciudad y se mudó a un nuevo espacio, que estaría destinado únicamente para ellos, el Colegio de San Gregorio (Peza, 1881: 98-99). Sin embargo, todo lo relativo a la educación seguía dependiendo únicamente de la experiencia y conocimiento del instructor francés, lo cual dejaba de manifiesto el mismo problema señalado con la Ley de 1861: los aspectos administrativos se revisaban cuidadosamente, pero la parte académica se daba por sentada, lo cual puede apreciarse también en otro cambio fundamental —que tuvo repercusiones en el tema que más interesa a este estudio—, que fue la creación de un nuevo departamento de niñas sordas, que en el futuro cercano dirigiría Catalina Huet, quien había dirigido la escuela de jóvenes

sordomudas de Brasil durante tres años y desde luego estaba familiarizada con el sistema de enseñanza de su esposo, pero quien de momento tenía otros compromisos por encontrarse trabajando "como preceptora en una familia respetable y da además lecciones particulares en otras varias familias" (Huet, 1867: 31). Esta situación obligó a Huet a buscar una aprendiz que esperaba, con el tiempo, pudiera ayudar a su esposa en la atención de las niñas sordas, mientras él se hacía cargo de los varones. Angela Thierry fue la joven elegida, y trabajó acompañando a Eduardo en las sesiones diarias, aprendiendo directamente en la práctica, sin aparentemente tener ninguna capacitación especializada.

Durante esos meses, la escuela continuó funcionando y las expectativas sobre su próximo crecimiento eran altas. No obstante, el ocaso del Segundo Imperio estaba cerca y la situación se fue tornando cada vez más difícil en el Colegio de San Gregorio. Los pagos dejaron de llegar, algunos alumnos desertaron y el maestro con su aprendiz siguieron trabajando con la esperanza de recibir su salario en el futuro, hasta que finalmente el gobierno de Maximiliano terminó y Benito Juárez volvió a ocupar la presidencia. Como era de esperarse, las autoridades del gobierno restaurado tardaron meses en prestar atención al colegio para personas sordas, pero fue gracias al impulsor original de la ley de 1861 citada antes (Peza, 1881: 97), Ramón Isaac Alcaraz, que otros cambios llegaron, empezando por una mudanza más y un decreto que describía con mayor especificidad que el anterior las condiciones en que el establecimiento funcionaría, por lo que el escenario se transformó otra vez. No obstante, lo que no se modificó, fue el lugar secundario designado a la formación de profesores especializados en este campo. No es difícil comprender que el interés de los gobiernos de Juárez, Maximiliano y nuevamente Juárez, estaba dirigido a crear instituciones que dieran cuenta de sus respectivos proyectos de nación, pero la manera de implementarlos se iría resolviendo con el tiempo, tal vez por ensayo y error, y la planeación en términos académicos brillaba por su ausencia. La única persona medianamente formada en este periodo fue Angela Thierry, pero igual que en los casos descritos en el apartado anterior, tampoco consiguió su aprendizaje gracias a una planeación sistemática que buscara capacitarla

de forma integral, sino más bien de manera eventual y apresurada, sobre la marcha. Por último, si bien el contexto de los gobiernos de este periodo fue difícil porque no paró de transformarse y los recursos siguieron siendo escasos e intermitentes, lo cierto es que tampoco se aprecia en modo alguno un intento por resolver los problemas formativos de quienes en el futuro tendrían que hacerse cargo de los establecimientos que enfrentaban condiciones cambiantes. Afortunadamente la situación recibió atención cuando Ramón Isaac Alcaraz tomó bajo su inmediata protección a la Escuela Municipal para sordomudos y la convirtió en la Escuela Nacional de Sordomudos, como se analizará en el subtítulo siguiente.

Formación de aspirantes al profesorado en la Escuela Nacional

Como quedó establecido en los apartados anteriores, la Escuela Nacional de Sordomudos no fue la primera institución enfocada en atender las necesidades de esas personas en México. Sin embargo, por el número de alumnos que tuvo, la visibilidad que alcanzó y por haber funcionado por aproximadamente cien años, es sin duda el referente más importante de este tipo de educación en el país. Formalmente su fundación ocurrió el 28 de noviembre de 1867, a través de un decreto que establecía algunos lineamientos sobre su funcionamiento.

Su aspecto más innovador era que no solo se enfocaría en educar sordos, sino también a maestros para esa población. De hecho, según Juan de Dios Peza, el nombre de la institución era *Escuela Normal de profesores y profesoras para la enseñanza de los sordo-mudos* (1881: 100), la cual ofrecía seis plazas para aspirantes a profesores (tres para varones y tres para mujeres), quienes debían tener buenas costumbres y una edad entre dieciocho y veintidós años, además de haber sido examinados y aprobados, ya fuera por el Ayuntamiento o por la Compañía lancasteriana, "en los ramos que constituyen la instrucción primaria, y saber la teneduría de libros y el sistema métrico decimal" (Puig, 1926: 370). Junto con lo anterior, se consideraba indispensable conocer el idioma francés, aunque no se explicitaba el

nivel de dominio que se necesitaba para cumplir con ese requisito ni cómo se evaluaría si el aspirante lo cubría o no. Los aspirantes debían vivir en el establecimiento y auxiliar a los directores, "haciendo con los alumnos todo lo que hacen los mismos directores, y practicando, además, lo que éstos les prescriban" (Dublán y Lozano, 1878: 163). A cambio, recibirían en la escuela todos sus alimentos, el hospedaje y "una gratificación de doce pesos, los varones, y diez las señoras" (Oficial, 1867: 2), además de su formación como maestros especializados en sordomudos y la promesa de que, al graduarse, serían asignados como directores en las escuelas que se planeaban crear en otras ciudades del país para esa población.

Probablemente quienes estuvieron involucrados en la redacción del decreto consideraban generosas las condiciones establecidas ahí para los aspirantes, de modo que contemplaron un escenario en que las seis plazas estuvieran ocupadas y alguien más quisiera "hacer la carrera por su cuenta" (Puig, 1926: 370). Si eso en efecto ocurría, la persona tendría que mantenerse por sus propios medios, no se le permitiría vivir en el establecimiento y estaría obligada a negociar directamente con el director los honorarios o gratificaciones que cubriría por concepto de su educación. Sin embargo, tal apreciación resultó ser innecesaria, porque las seis plazas tardaron en ser asignadas por falta de candidatos, en especial las de las mujeres (Jullian, 2021), y no existe registro que, en algún momento, alguien haya siquiera preguntado por la posibilidad.

Ahora bien, una vez aceptados como aspirantes al profesorado, sus estudios no tendrían una duración precisa, sino que su aprendizaje duraría "todo el tiempo que fuere necesario para que aprendan a enseñar las materias" que debían cursar los alumnos sordos (Dublán y Lozano, 1878: 163), que abarcaban siete campos diferenciados: el primero y claramente al que se asignó más importancia, la lengua española escrita. Se apuntaba además que cuando el estado del alumno lo permitiera, se le darían también lecciones de pronunciación, aunque es poco probable que el director y profesor general, Eduardo Huet, pudiera capacitar en esa habilidad a los aspirantes por el hecho de que él mismo era sordo.

La segunda asignatura fue denominada "Un catecismo de moral y lo perteneciente a la religión" (Oficial, 1867: 2). Esta materia resulta interesante en vista de la perspectiva liberal desde la que fue creada, porque contenidos de este tipo habían sido suprimidos por completo en todas las demás escuelas, donde más bien se hablaba desde el nuevo enfoque no religioso de "los deberes de las mujeres en la sociedad, de las madres con relación a la familia, o de moral a secas", como apunta Josefina Zoraida Vázquez (1975: 55), por lo que la Escuela Nacional de Sordomudos aparecía como una notable excepción. Si bien la inclusión de estos contenidos de tinte religioso no fue explicada con claridad en ningún documento de la época, podemos postular como hipótesis que eso estaba relacionado con los estereotipos y prejuicios de la época, que imaginaban a las personas sordas como seres que sufrían y que tenían dificultades para adquirir valores morales por su incapacidad de distinguir el bien del mal, es decir, lo socialmente adecuado de lo inadecuado. El que las personas sordas fueran instruidas en ese sentido probablemente intentaba abonar al doble objetivo de otorgar consuelo por su condición y los supuestos sufrimientos y dificultades que de ella se derivaban, así como favorecer la adquisición de conductas moralmente adecuadas en su vida cotidiana.

Las tres materias siguientes según el orden del programa no entrañan ninguna complejidad y eran equivalentes a las enseñadas en otras escuelas: "Las cuatro primeras operaciones de la aritmética", "Elementos de geografía" así como "Elementos de historia universal y de historia natural". La sexta asignatura, sin embargo, sí resultaba novedosa, porque consistía en "Lecciones de agricultura práctica para los niños y trabajos manuales de aguja, gancho, construcción de flores artificiales, etc., para las niñas". Es pertinente no perder de vista en este punto que, durante la segunda mitad del siglo XIX en México, un altísimo porcentaje de la población vivía en el campo y las ciudades eran en realidad pequeñas. Incluso la ciudad de México, por mucho la más poblada del país, tenía apenas 269.534 habitantes, comparados con los 8.972.300 que vivían en todo el territorio nacional, según los datos correspondientes a 1869 (González Navarro, 1956: 7; Samperio Bonilla, 1997: 67). No debe extrañar entonces que, si lo que pretendía

este contenido curricular era capacitar a los alumnos para la vida laboral de forma práctica, se centrara en lo que la mayor parte de la gente hacía para vivir. A este respecto, una declaración del Secretario de Justicia e Instrucción Pública, José Díaz Covarrubias, emitida pocos años después, confirmó este argumento: "Como generalmente se dedica a los sordo-mudos a la agricultura, para iniciarles en el estudio y la práctica convenientes, se ha establecido una hortaliza en el edificio de la escuela" (Díaz Covarrubias, 1875: 215). Por último, y en el mismo sentido que la asignatura anterior, se impartía la "teneduría de libros con ayuda de un profesor del ramo, a los sordo-mudos que muestren aptitud para aprenderla (Puig, 1926: 370).

Ahora bien, siguiendo lo señalado por el Artículo 2 del decreto que se está analizando, el aprendizaje de los aspirantes debía ser práctico, acompañando a Eduardo Huet y a su esposa Catalina en todas sus clases para que observaran cómo los experimentados maestros impartían sus lecciones. Para complementar el proceso, profundizar en los contenidos más complejos, conocer las estrategias didácticas y resolver las dudas o dificultades, tanto el profesor como la profesora tendrían "academias nocturnas, de hora y media por lo menos, en las que explicarán a los respectivos aspirantes la parte teórica del sistema de enseñanza" (Puig, 1926: 370). Sin embargo, aunque el documento estipulaba esta formación adicional, debido a la gran carga de trabajo que tenían los preceptores europeos, esas academias nocturnas en realidad no se efectuaron como estaba planeado y fueron más bien excepcionales. Esa es la razón por la que no debería sorprender que en el reglamento establecido en 1880 se señalara la obligación de que estas efectivamente se celebraran, "al menos dos veces al mes" (Jullian, 2002: 102).

En comparación con lo expuesto en las otras secciones de este trabajo, el proyecto de la Escuela Nacional de Sordomudos aparentemente tomaba en cuenta por primera vez el determinante asunto de la formación de profesores. No obstante, este proyecto tampoco consiguió el éxito esperado, debido en gran medida a la deficiente planeación, que volvía a depender de un solo individuo, en este caso el profesor general Eduardo Huet, quien además de todas sus obligaciones debía atender este crucial aspecto para la continuidad de la institución. El maestro francés, abandonado por su

esposa, fatigado y enfermo, murió en enero de 1882 y un nuevo capítulo se abrió en la historia de la educación para personas sordas en México. Como síntesis del proyecto formativo basado en los aspirantes al profesorado, las siguientes palabras de Ramón Isaac Alcaraz escritas en 1881, daban cuenta de la magnitud del fracaso:

> Puedo asegurar a usted Señor Ministro que en los 14 años que ha que se estableció la escuela, sólo tres jóvenes han tenido la suficiente constancia para llegar al fin, dos que no pertenecen ya a ella, y uno que está para concluir: todos los demás han estado dos o tres años solamente, al cabo de los cuales se han separado desalentados por falta de estímulo. (Jullian, 2002: 106)

Los tres jóvenes a los que se hace referencia en el párrafo anterior fueron Pablo Velasco, quien fue enviado a Europa para perfeccionar sus estudios y posteriormente fundó una efímera escuela en el norte del país; Luis Jiménez, quien ocupó distintos cargos en la Escuela, como director interino, inspector de la escuela ante la Junta Directiva de Instrucción Pública, maestro de diversas asignaturas y por último Profesor General, interino en una primera oportunidad y titular durante poco tiempo, porque murió en 1889. Y, por último, el joven que estaba por concluir era José María Márquez, quien viajó a Europa a la muerte de Huet para concluir sus estudios. Sin embargo, a su regreso, por problemas de salud sólo fue capaz de mantenerse como profesor durante unos pocos años y en periodos intermitentes. En cuanto a las maestras, ninguna consiguió graduarse, pero permanecieron por largo tiempo en la institución, hasta que el modelo de formación fue sustituido (Jullian, 2021: 160-161).

Reflexiones finales

Una vez concluido el recorrido por la formación de profesores para personas sordas en el México del siglo XIX, el panorama luce descorazonador. De los cerca de cuarenta maestros y maestras que se ocuparon de la educación de este sector de la población, muy pocos contaron con la preparación adecuada. En el primer periodo estudiado, entre 1809 y 1839, la formación

obtenida dependió enteramente de lo que cada quién consiguió por su propia cuenta y resulta sorprendente el aparente éxito que tuvieron sin contar con ningún programa institucional que los respaldara ni con recursos técnicos, materiales o económicos suficientes. Es importante subrayar la expresión "aparente éxito", debido a que en realidad no hay manera de evaluar hasta dónde consiguieron sus objetivos aquellos primeros maestros, en un entorno donde lo que hacían era un misterio inescrutable para el resto de la población.

En un segundo momento, entre 1861 y octubre de 1867, las autoridades intentaron hacerse cargo de esa misión, pero sus planes se concentraron en garantizar la existencia de instituciones y comenzaron a planear hacia un futuro tan ideal y utópico como incierto, mientras dejaron de lado el elemento más importante en términos prácticos: la capacitación a los maestros que les darían vida. De forma muy parecida a lo ocurrido en el periodo anterior, quienes se hicieron cargo de esta enseñanza tuvieron que recurrir a sus propios medios. Incluso quienes sí recibieron esta educación y tenían más recursos para cumplir la tarea encomendada, los sordos franceses Roger, en la primera etapa, y Huet, en la segunda, tropezaron con los mismos obstáculos contextuales que sus pares mexicanos. Finalmente, el tercer momento intentó una fórmula que pretendía aprovechar la experiencia de Huet, pero nuevamente la falta de incentivos, lo complejo de la labor, la planeación deficiente y la implementación incompleta, llevaron a que el resultado estuviera por debajo de lo esperado.

Y, sin embargo, a pesar de todos los inconvenientes, la educación de las personas sordas continuó. Existen pocas noticias sobre las trayectorias de vida de los estudiantes y a través de ellas no se consigue un panorama completo que sin duda sería un interesante parámetro para determinar el éxito o fracaso de los esfuerzos educativos aquí examinados. No obstante, el hecho de que no se tenga noticia de ningún alumno que haya logrado tal desarrollo que consiguiera darse a conocer en la sociedad o que alcanzara algún logro notable, puede apuntar la balanza hacia los valores negativos, aunque mientras no exista una prueba irrefutable, no puede asegurarse con certeza tal cosa. Por último, antes de juzgar duramente a los profesores y

profesoras para personas sordas estudiados en este capítulo, cabría preguntarse si la situación de los otros profesores en el México del siglo XIX, aquellos dedicados a educar a la población en general, tuvieron una formación de más calidad, enfrentaron circunstancias más favorables y consiguieron mejores resultados, o bien, siguieron itinerarios profesionales y personales igualmente erráticos, descorazonadores y hasta caóticos, que quizá estaban más determinados por la poca continuidad de los proyectos de nación y, como consecuencia, de las cambiantes políticas educativas nacionales y las carencias en todos los niveles que padecieron no sólo los maestros y maestras, sino la población en general.

Referencias

Ampudia, P. (1839, 4 de noviembre). Solicitud. Archivo General de la Nación, Fondo Justicia Eclesiástica, Volumen 62. México.

Bébian, A. (1827). Manuel d'enseignement pratique des sourds muets. Dos tomos. París: Méquignon L'ainé.

Beneficio a la humanidad (1845, 26 de junio). El Monitor Constitucional. México.

Berthier, F. (1836). Histoire et statistique de l'éducation des sourds-muets. París: el autor.

Cantin, Y. y Cantin A. (2017). Dictionnaire biographique des grands sourds en France. Les Silencieux de France (1450-1920). París: Archives & Culture.

Carreño, A. M. (1947). Archivo del general Porfirio Díaz. Memorias y documentos, Tomo II. México: UNAM / Instituto de Historia / Elede.

Catálogo Vol. 15 [s.a. y s.f.]. Documento manuscrito que consigna las asignaturas cursadas por cada alumno y calificaciones obtenidas en los exámenes respectivos. Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo Colegio de San Ildefonso, Caja 144, Expediente 324, Documento 3893. México, Ciudad de México.

Chousal, L. O. (1820, 18 de diciembre). Respuesta de Luis Octaviano Chousal a Ignacio de Aguirrezengua. Archivo Histórico de la ciudad de Mé-

xico, Fondo Ayuntamiento, Ramo Instrucción Pública en General, Volumen 2477, Expediente 251. México, Ciudad de México.

Couturier, L. y Karacostas, A. (1990) Le pouvoir des signes. París: INJS.

Díaz Covarrubias, José (1875). La instrucción pública en México. México: imprenta del gobierno en palacio.

Dublán, M. y Lozano, J. M. (1878). Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república. México: Imprenta del Comercio.

Encrevé, F. (2012). Les sourds dans la société française aux XIXe siècle. Idée de progrès et langue des signes. París: Creaphis editions.

Escuela de sordomudos (1866, 20 de diciembre). El Diario del Imperio. México.

Escuela de Sordo-mudos (1869, 7 de enero). Diario oficial del gobierno supremo de la república. México.

Estrada, D. (1973). Las escuelas Lancasterianas en la Ciudad de México. Historia Mexicana, vol. XXII, 4, 494-513.

Fonseca, J. U. (1867, 16 de agosto). Informe del presidente de la Junta Directiva de la Escuela Municipal de Sordomudos al C. Gobernador J. J. Baz. Archivo Histórico de la ciudad de México, Fondo Ayuntamiento, Ramo Instrucción Pública en General, Volumen 2482, Expediente 668 bis. México, Ciudad de México.

Gannon, J. R. (2012). Deaf Heritage. A Narrative History of Deaf America. Washington D. C.: Gallaudet University Press.

Gascón A. y Storch J. G. (2004). Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.

González Navarro, M. (1956). Estadísticas sociales del porfiriato, 1877-1910. México: Secretaría de Economía.

Hervás y Panduro, L. (1795). Escuela Española de Sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español. Madrid: vol. 1: Imprenta Real; vol. II: Imprenta de Fermín Villalpando.

Hidalgo, M. (1996). El Real y más Antiguo Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso. Gobierno y vida académica 1767-1815. México: UNAM / FFyL.

Huet, E. (1867, 7 de julio). Miembros de la Comisión Municipal. Archivo Histórico de la ciudad de México, Fondo Ayuntamiento, Ramo Instrucción Pública en General, Volumen 2482, Expediente 668. México, Ciudad de México.

Iturribarría, J. F. (s.f.). La generación oaxaqueña del 57: síntesis biográfica. Oaxaca: Universidad Benito Juárez.

Jullian, C. (2002). Génesis de la Comunidad Silente en México: la Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1886). México: UNAM / FFyL.

Jullian, C. (2010). Eduardo Huet: un héroe francés en el silencio. J. Pérez Siller y D. Skerritt (Coords.). México Francia: memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX, Vols. III-IV, México: BUAP / CEMCA / CNRS-París / EÓN.

Jullian, C. (2021). Maestras para jóvenes sordas en la historia de México. M. G. Zavala (Coord.). Filósofas y pedagogas: la historia de la educación más allá del canon, México: UPN / Silla vacía Editorial / REDGE-UPN / Ateneo Morelia A. C.

Lane, H. (1994). El niño salvaje de Aveyron. Madrid: Alianza Editorial.

Marina (1845, 23 de noviembre). Diario del Gobierno de la República Mexicana. México.

Martínez, P. (2019). La educación de los sordos en la primera mitad del siglo XIX. El "Colegio de sordo-mudos de Madrid" (1805-1857). Madrid: Dykinson.

Nuevo instituto mexicano dedicado a la Purísima Concepción de María Santísima, para enseñar a hablar, leer, escribir, dijuxar, etc. a los sordo mudos de nacimiento (1809, 29 de abril). Diario de México. Tomo X.

Oficial (1867, 1 de diciembre). El boletín republicano. Periódico independiente. México.

Orozco y Berra, M. (1867). Escuela de Sordomudos. Memoria para el plano de la ciudad de México. México: imprenta de Santiago White.

Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 3(5), pp. 113-138.

Peza, J. de D. (1881). La beneficencia en México. México: imprenta de Francisco Díaz de León.

Puig, J. M. (1926). La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días. México: SEP.

Quartararo, A. T. (2008). Deaf Identity and Social Images in Nineteenth-Century France. Washington D. C.: Gallaudet University Press.

Rangel, P. (1801, 20 de abril). Oficio manuscrito donde se concede la beca del Colegio de San Ildefonso a tres alumnos, incluido don Luis Octaviano Chousal. Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo Colegio de San Ildefonso, Ramo Rectoría, Subramo Becas, Serie Becas Ordinarias, Caja 35, Expediente 80, Documento 530, México, Ciudad de México.

Rivera Cambas, M. (1882). Escuela de Sordo-mudos. México pintoresco, artístico y monumental, tomo segundo. México: imprenta de la Reforma.

Saavedra, A. (1958, 10 de diciembre). La sordomudez en México. Evolución de los conceptos médicos, educativos y asistenciales. Medicina, Revista mexicana (Suplemento).

Samperio Bonilla, C. (1997). La secularización de la beneficencia en la ciudad de México durante los primeros gobiernos liberales y su divulgación a través de un videograma. México: Universidad Pedagógica Nacional.

San Christobal, M. A. (1801, 10 de abril). Oficio manuscrito para hacer constar la pureza de sangre y fe de bautizo de Luis Octaviano Chouzal. Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo Colegio de San Ildefonso, Ramo Secretaría, Subramo información de alumnos, Serie Expedientes de Ingreso, Caja 115, Expediente 81, Documento 629: Chouzal de Ayala, Luis Octaviano, Ciudad de México.

Solana, F, Cardiel, R. y Bolaños R. (Coords.). Historia de la educación pública en México. México: SEP.

Sordo-mudos (1866, 22 de noviembre). El Diario del Imperio. México.

Staples, A. (2006). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En Vázquez, J. Z., Tanck, D., Staples, A. y Arce, F. Ensayos sobre historia de la educación en México. México: El Colegio de México.

Tanck de Estrada, D. (1984). La Educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México. México, El Colegio de México.

Vázquez, J. Z. (1975). Nacionalismo y educación en México. México: El Colegio de México.

Vergara, J. F. (1836, 29 de agosto). Carta manuscrita dirigida al presidente del Ayuntamiento de la Ciudad de México. Archivo Histórico de la Ciudad de México, Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública en General, Volumen 2478, Expediente 348, Ciudad de México.

Vergara, J. F. (1839, 30 de septiembre). Solicitud. Archivo General de la Nación, Fondo Justicia Eclesiástica, Volumen 62. México.

INTERACCIONES ENTRE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Nora Estela Diez

Introducción

La Formación Docente para la Educación Primaria en Argentina ha sido objeto de diversos análisis en las últimas décadas. En particular, en esta investigación interesa conocer cuál es el contraste entre las creencias sobre el 'ser docente' que poseen los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires que cursan el cuarto año del Profesorado, a partir de las experiencias de las biografías escolares y los trayectos formativos, respecto a los planteos del rol docente que señala el Diseño Curricular[12]. Se destaca la importancia de la realización del presente trabajo en este territorio al ser la segunda jurisdicción más extensa y poblada de todo el país.

En relación a estas creencias, las mismas constituyen "conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas" (Llinares, 1991; p. 37), las cuales, al no

12 En esta investigación se hace referencia tanto al 'ser docente' como al 'ser maestro' dado que en el Diseño Curricular para la Educación Superior bonaerense, Nivel Primario (2007) se consideran ambos términos en forma alternativa al referirse a los futuros maestros bonaerenses. En el mismo se los denomina 'maestros/enseñantes' (p. 15), 'pedagogos' (p. 17), a la vez que se afirma que "indudablemente el maestro/a es un docente, es un enseñante" (p. 16).

fundamentarse en la racionalidad sino en las experiencias de cada uno, perduran a lo largo del tiempo.

En este sentido, en el Diseño Curricular (2007) —en adelante DC— se sostiene que los futuros maestros "no han podido percibir la totalidad del fenómeno pedagógico" (Ibid, 2007; p. 4) dado que sus experiencias escolares se generan en contextos educativos y biográficos singulares. De allí que se postule una concepción de la acción pedagógica donde se integren los saberes previos de los estudiantes con "los conocimientos y competencias que (…) adquieren durante su formación" (Ibidem, 2007; p. 9).

El Diseño Curricular para la Educación Superior bonaerense (2007), en este caso, para el Nivel Primario, constituye el instrumento que contiene los marcos teóricos que dan sostén a las prácticas docentes, entendidas como proceso que va de la reflexión a la acción para resignificarlas (Ibid, 2007).

Particularmente se postula que los futuros maestros requieren de una formación integradora que abarque los saberes prescriptos para ejercer el rol de educador, y así poder establecer una relación dialéctica entre los contextos educativos, las instituciones, los sujetos que se forman, y los nuevos modos de comunicación e información, a la luz de las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, entre otras cuestiones que van construyendo.

Entre estas prescripciones acerca de lo que implica 'ser maestro', y las creencias que los futuros docentes poseen sobre el rol, se reconoce una distancia donde es posible contrastar lo vivido durante la escolarización, con lo que prescriben las políticas educativas sobre el 'ser docente' expresadas en el Diseño Curricular.

Como parte de la indagación de esta Tesis, se han recorrido las definiciones del DC (2007) sobre el 'ser maestro' en las que se hace referencia al docente como un profesional de la enseñanza y un pedagogo capaz de afrontar los desafíos de la sociedad actual, abordando las situaciones de enseñanza desde su particularidad y no sólo desde lo que se debe enseñar y cómo hacerlo.

El DC (2007) propone que el maestro adquiera durante su formación el conocimiento proveniente de la Pedagogía para poder enseñar dentro de

una escuela real, atentos a un funcionamiento institucional donde los significados se construyan a través de las relaciones que se establecen entre los docentes, los alumnos, el contexto social y el cultural en que se inscriben las instituciones educativas. En tal sentido, las políticas educativas señalan lo que es necesario aprender y enseñar para que los estudiantes que deciden 'ser maestros' puedan desempeñarse y estar a la altura de los actuales desafíos educativos.

En otras palabras, la propuesta curricular se aleja de una imagen estática del docente, y reconoce la existencia de múltiples perspectivas en su futuro, al ser producto de experiencias escolares previas. Por tal motivo, el DC (2007) promueve un análisis crítico del 'ser maestro' que posibilite el desempeño de la profesión docente con autonomía y responsabilidad.

En los Institutos Superiores de Formación Docente, desde todos los Espacios, pero en particular el Espacio de la Práctica,se aborda el 'ser docente' en relación a los saberes que debe poseer para enseñar e intervenir en contextos específicos, participando en el proceso de elaboración, implementación y evaluación del proyecto de enseñanza (Diseño Curricular para la Educación Superior bonaerense, Nivel Primario[13], 2007), de modo de alcanzar "la reflexión sobre las competencias requeridas para el desempeño del rol docente y para el desarrollo profesional permanente" (Ibidem, 2007; p. 2).

Planteo del problema

La formación de los maestros en nuestro país fue concebida como el proceso a través del cual se preparaba a los futuros docentes para enfrentar los desafíos que presentaba la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, desde una visión unificadora y normalista sobre el 'ser docente'. Esta perspectiva

13 Dado que la estructura del D C abarca los Niveles Inicial y Primario, y que la numeración de las páginas cambia a partir del Marco General de la Formación Docentes de ambos Niveles (p,26), se adjunta en el Anexo en link donde se encuentra http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/diseniosycurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf

conducía a plantear lo que 'debían saber', dejando afuera las experiencias escolares de los estudiantes a lo largo de sus biografías escolares, la influencia de las mediaciones docentes y las dinámicas existentes en cada institución formadora, todos factores que conformaron las condiciones reales en que se concretizaban las políticas educativas.

Las Escuelas Normales Nacionales surgieron para formar "un cuerpo de especialistas de la infancia" (Diker y Terigi, 2008; p. 28), estando limitado el acceso a las mismas a unos pocos estudiantes de sectores de clase media, media-alta, pues se consideraba que a la mayoría de la población le alcanzaba la Educación Primaria para convertirse en la mano de obra que requería el país en esta etapa fundacional. Este modelo educativo y de la Formación Docente tuvo continuidad dado que la Argentina se encontraba en un proceso de institucionalización donde se buscaba homogeneizar a los estudiantes para integrarlos a los nuevos modelos sociales de carácter civilizatorio (Ibid, 2008).

Aunque en la década del 70 se crearon los Profesorados para la Enseñanza Primaria, la Escuela Secundaria no era obligatoria, por lo cual el acceso a la Formación Docente seguía estando restringido a los estudiantes que lograban reunir determinadas condiciones sociales y culturales para poder ingresar al Profesorado.

Desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2007, la Escuela Secundaria se volvió obligatoria, por lo cual se democratizó su acceso y se abrió el panorama para que los estudiantes de sectores más vulnerables pudieran ingresar a dicha formación.

En esta investigación se entiende que la formación de los futuros maestros se vincula con las políticas educativas acerca de la Formación Docente, los proyectos educativos nacionales y provinciales, y el Currículum, pero también con las biografías escolares, las trayectorias educativas y el contexto social y cultural en que se desarrolla el proceso formador (Camilloni,

2004; Delorenzi, 2008; Alliaud[14], 2015), por lo cual el cambio de políticas a nivel nacional permite repensar y actualizar este tema.

Las biografías escolares constituyen la experiencia escolar previa de los futuros maestros durante los años en que fueron estudiantes. Es decir, abarca lo vivido y lo experimentado en las circunstancias particulares en las que se producen aprendizajes tanto de lo formal como lo informal, según lo planteado por Alliaud (2007). La autora afirma que las trayectorias formativas, al igual que los itinerarios escolares llevados a cabo por sujetos o grupos a lo largo del tiempo, abarcan el tránsito por las distintas instituciones educativas de los Niveles Inicial, Primario y Secundario, hasta llegar al Profesorado, por lo cual se van produciendo transformaciones y aprendizajes en cada uno, producto de las mediaciones docentes y sus prácticas (Alliaud, 2007; Davini, 2008; Edelstein (2008); Cols, E., 2011).

Teniendo en cuenta la variedad de situaciones en que se inscriben las prácticas docentes, al igual que las distintas experiencias que van incidiendo en sus creencias sobre la docencia, adquieren relevancia los desarrollos conceptuales de Achilli (2008) y Edelstein (2008), al analizar cómo van incidiendo en ellos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las diversas condiciones que regulan las prácticas docentes desde las prescripciones curriculares, los discursos de los profesores y los de los estudiantes sobre el 'ser maestro', cuestiones que se ponen en evidencia en dichas creencias.

La práctica docente es "una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles" (Edelstein, 2008; p. 7), por lo cual se deben conocer los distintos espacios educativos en que se produce, los significados que allí se construyen y el predominio de rutinas y modelos internalizados por docentes y estudiantes al reflejar formas arraigadas de pensar, decir y hacer sobre

14 Alliaud (2015) ha desarrollado su Tesis Doctoral respecto a la incidencia de las biografías escolares en el desempeño de los docentes noveles. Citamos esta referencia por ser este un campo de la Formación Docente que vamos a considerar en esta investigación, junto a otras dimensiones de la mencionada formación.

la enseñanza, cuestión que se ha considerado al abordar esta investigación en tres Profesorados de localidades diferentes. Al respecto, Achilli (2008) coincide con esta postura y sostiene que se debe pensar en los sujetos reales que se van a formar, y en las prácticas de enseñanza que contribuyen "a la configuración de sujetos docentes/enseñantes" (Ibid, 2008; p. 23) al existir vinculaciones entre los discursos de unos y otros.

En consonancia con los planteos de Diker y Terigi (2008), en su obra 'La formación de maestros y profesores: hojas de ruta', se observa que desde la década del' 70 se comienza a pensar en la necesidad de mayor profesionalización y capacitación de los futuros maestros para la mejora de los procesos de enseñanza, y en la utilización de técnicas e instrumentos que contribuyan a la complejización de la mirada sobre el hecho educativo, por lo cual el proceso formador se replanteó y pasó a conformar un Profesorado de Nivel Terciario (1969/1970). Sin embargo, este cambio no contempló la cotidianeidad del funcionamiento de los Profesorados, ni los saberes experienciales de los estudiantes sobre el 'ser docente', lo cual contribuyó a la continuidad de los modelos existentes hasta ese momento.

Desde mi experiencia como docente desarrollando distintas funciones en el sistema educativo bonaerense en el Nivel Primario —maestra, secretaria, directora, supervisora— he podido observar que tanto los docentes como las instituciones formadoras han sido atravesados por dinámicas, culturas y creencias sobre el 'ser docente', las cuales han configurado diversas formas de habitar las instituciones educativas, y de llevar adelante sus prácticas, las que han influido en los sujetos y los grupos, al igual que la existencia de diversos modelos y tradiciones pedagógicas, que integran sus discursos, las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el lugar del Currículum y las prescripciones de los Diseños Curriculares[15], contribuyendo a la

15 Mientras el Currículum traduce principios filosóficos, pedagógicos y psicológicos, destinados a un país y un territorio -lo cual incluye a sus instituciones educativas-, organizando las actividades educacionales y precisando sus intenciones (De Alba, 1995), el Diseño Curricular lleva implícitas las diversas condiciones de concreción, al individualizar las acciones a través de la toma de decisión entre la intención y la acción propiamente di-

configuración de distintos modos de pensar el 'ser maestro' en los procesos de formación, tal como afirma Terigi, (1999). A través de esta experiencia, se reconoce el desafío de pensar el contraste entre las experiencias escolares y las creencias de quienes se forman para ser maestros, más allá de lo que propongan las políticas educativas para fortalecer dicha formación.

Tal como plantea el DC (2007), conocer indicios sobre las creencias de los estudiantes sobre el 'ser maestro' en un contexto tan complejo como el bonaerense contribuye a la reflexión sobre el sentido del rol para "los futuros docentes como actores de su época" (Ibid, 2007, p. 12).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en la presente investigación surge la pregunta: ¿Qué contraste se observa entre las creencias sobre el 'ser maestro' de los estudiantes de 4° año, el último antes de su egreso de la Formación Docente para la Educación Primaria bonaerense, y las prescripciones del Diseño Curricular sobre el 'ser docente'?.

A partir de la influencia en las creencias de los futuros maestros sobre el 'ser docente', provenientes de las biografías escolares y el trayecto formativo, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre estas creencias y las prescripciones del DC en el contexto socio-histórico actual?

¿Qué semejanzas y diferencias se reconocen en el contraste entre las creencias de los estudiantes de 4to. año de la Formación Docente Primaria sobre el aprendizaje y las prescripciones del DC sobre el 'ser docente'?

¿Cuáles son las diferencias que se observan en el contraste entre las creencias de los futuros maestros sobre el 'ser docente', provenientes de sus biografías escolares, acerca de la enseñanza, y lo prescripto por el DC?

---

cha (Palladino, 1995). En este proceso, los docentes y las instituciones particulares realizan mediaciones respecto a la apropiación del Currículum, las cuales se contextualizan en momentos y situaciones históricas particulares, a través de las cuales las creencias sobre el 'ser docente' forman parte del contexto de sus intervenciones pedagógicas.

Marco Teórico/Conceptual

El proceso formador comienza antes del ingreso a los Profesorados, constituyendo un continum de la práctica', y como tal, un proceso de aprendizaje permanente que se puede analizar a partir del carácter social y personal de su construcción. A su vez, es necesario reconocer las diversas condiciones en las que se producen las prácticas docentes, dado que dichos aprendizajes forman parte de las creencias de los futuros maestros acerca del 'ser docente', y de la significatividad que adquiere la formación para la docencia en los distintos contextos en que se lleva a cabo. En algunos casos, se observa que estas perspectivas llevan a pensar la docencia como una opción para su futuro porque lo aprendido no alcanza para llegar a la Universidad. En otros, los modelos de estudiante, de docente y de conocimiento construidos en las trayectorias educativas, también forman parte de las decisiones de quienes optan por 'ser maestros' (Birgin, 1993; Diker y Terigi, 2008; Mercado Maldonado, 2010; Diez, 2013; Vega, 2017).

Para abordar el contraste entre las creencias de los futuros maestros bonaerenses sobre el 'ser docente' respecto a lo prescripto en el DC (2007) sobre la docencia, se considera necesario conocer y analizar cómo inciden en ellas las biografías escolares y el proceso formador, al igual que los planteos de las políticas educativas acerca de la formación, dado que, al actuar, los docentes conjugan tendencias y recursos provenientes de su escolarización, dando continuidad a discursos y prácticas vivenciados por cada uno de ellos.

Desde este lugar, Davini (2015) propone una Formación Docente que posibilite generar conciencia sobre lo que sucede durante dicho proceso, y así contribuir a la producción de los cambios que requiere la escuela actual, al reconocer que las biografías escolares de quienes enseñan y quienes aprenden influyen en la reiteración de modos de enseñar, los cuales deberían ser revisados.

En esta línea de pensamiento, Jackson (2015), en su trabajo '¿Qué es la educación?', cuestiona los alcances de los procesos educativos, e incorpora al análisis el concepto de 'verdades subjetivas' como aquello que "los

individuos consideran verdadero sobre sí mismos, sobre los demás y sobre el mundo en general" (Ibid, 2015; p. 40). Este autor sostiene que las supuestas 'verdades ' que se transmiten en la educación, para muchos estudiantes entran en contradicción con las experiencias escolares sobre cómo se enseña y el sentido de la docencia, lo cual no forma parte de las discusiones que se producen en los Profesorados. Desde allí promueve el análisis de las prácticas docentes, desentrañando los sentidos de los saberes y rutinas provenientes de las experiencias de los sujetos que las llevan a cabo, convirtiéndolas en contenidos de la formación.

Alliaud, (2015), por otro lado, plantea la necesidad de recuperar los saberes que dieron sentido a la enseñanza desde los inicios de la escuela, y así poder objetivar aquello que ha contribuido a la construcción de los modos de pensar cómo 'ser docente' en el contexto actual. En consonancia con este pensamiento, la presente investigación entiende que las creencias de los futuros docentes acerca del 'ser maestro' reflejan estos saberes construidos alrededor de los procesos de enseñanza los cuales han contribuido a la creación de dichas creencias, más allá de lo que prescriba el D C (2007).

En coincidencia con los planteos de Davini (2015) y Jackson (2015), al referirse a las experiencias escolares de los estudiantes durante su formación y su influencia en los modos de enseñar, Rockwell (2007), sostiene que los discursos y las prácticas docentes abarcan saberes y aprendizajes que reflejan las distintas maneras de concebir la enseñanza, las que van atravesando el lenguaje y los modelos docentes de los futuros maestros, contribuyendo a la elaboración de múltiples creencias sobre la docencia.

Esta diversidad de saberes sobre la enseñanza y el 'ser docente', para Bentolia, Cometta y Arce (2014) van dejando marcas o improntas en las experiencias formativas, al igual que los contextos socio-culturales e institucionales en que estas se producen, poniendo de manifiesto la necesidad de su análisis y cuestionamiento al reiterarse y sedimentarse en las rutinas incorporadas durante la formación. Por otro lado, consideran que este análisis debe contemplar el reconocimiento de la acción de las instituciones formadoras, dado que cada una de ellas posee tradiciones pedagógicas que se transmiten en las prácticas docentes, al dar cuenta de las continuidades

y rupturas que se producen entre estas experiencias previas y las significaciones que le atribuyen los estudiantes a las condiciones y situaciones que atraviesan dichas instituciones, incluyendo los vínculos entre docentes y futuros maestros.

Respecto a las dimensiones que influyen en el proceso de formación, se desea destacar la incidencia de la dimensión socio-política, la histórico-cultural y la contextual como un claro ejemplo de aquellos factores que, siendo parte de las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza, han generado y generan tensiones en las instituciones y los futuros maestros, al no ser tenidos en cuenta a la hora de pensar qué se enseña y cómo hacerlo, por lo que se suelen minimizar las condiciones reales en que la enseñanza se lleva a cabo, al igual que las necesidades formativas de los futuros maestros para afrontarlas, tal como afirman Alliaud (2015) y Escudero Muñoz, González González y Rodriguez Entrena (2018).

Los profesores quieren que sus estudiantes "piensen independientemente, que se convenzan personalmente de la verdad de lo que se les está enseñando" (Alliaud, 2015; p. 45), mientras el moldeado menos abierto se manifiesta de distintas maneras, abarcando aquello que sirve para ser emulado, al igual que las marcas que dejan en la memoria de los estudiantes algunos profesores como deformaciones (Ibid, 2015). Jackson (2002) afirma, que esas marcas constituyen muchas veces 'enseñanzas malogradas' generadas por aquellos docentes que, al provenir de experiencias escolares que influyeron emocionalmente en su formación, o por la falta de conocimientos sobre la enseñanza, generan dificultad para que los alumnos puedan aprender. De allí que Sgreccia, Chirino y Donato (2015) consideren necesario pensar en lo aprendido durante el proceso formador, y en estas verdades subjetivas abordadas por el autor, al sostener que las vivencias de los estudiantes informan sobre las dimensiones sociales, históricas y culturales en que se produjeron dichos procesos educativos, y las relaciones entre las personas en situaciones de enseñanza y de aprendizaje, por lo cual contribuyen a la constitución de los modos de 'ser docentes'. Generar preguntas como las referidas a lo que dejan en cada uno estas experiencias con diversos docentes permite pensar en un registro que desde el pasado

tiene continuidad en el presente y el futuro de los maestros, tal como afirma Jackson (1999), al provenir de saberes experienciales que contribuyen a la fabricación de las subjetividades y modos de pensar la docencia en quienes se forman para 'ser docentes' (Tardif, 2004; Alliaud, 2015).

Algunas discusiones acerca del ser docente: creencias, concepciones, teorías implícitas y representaciones sociales

Para Llinares (1991), Moreno Moreno y Azcárate Giménez (2003) y Serrano Sánchez (2010), considerar el pensamiento de los docentes acerca de su rol posibilita vincular la toma de decisiones que realizan con los juicios que emiten, las rutinas que se observan en su desarrollo profesional y las concepciones que sustentan sus prácticas, tal como se plantea en la presente investigación

En esta línea de pensamiento, Moreno Moreno y Azcárate Giménez (2003) afirman que "las concepciones de los docentes son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva [por lo cual] incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan" (Ibid, 2003, p. 267). De allí que hablar del contraste entre las creencias de los futuros maestros supone un avance en las discusiones sobre el 'ser maestro', dada la tendencia a pensar "que hay una relación y posible influencia del tipo de creencias que tienen los estudiantes" (Hernández Pina y Maquillón Sánchez, 2011, p. 4) y su desempeño posterior al considerar las 'identificaciones formadoras' que se generan en este proceso.

Al no fundamentarse en la racionalidad ni en el conocimiento específico disciplinar sino en las experiencias vividas, persisten en cada individuo y son incorporadas a sus rutinas y procesos de enseñanza, por lo que, si esta situación no es visibilizada por los propios docentes, se da continuidad a estos modos de actuar como algo cotidiano, tal como afirma Llinares (1991).

En dicha discusión, Escorcia Caballero, Gutiérrez Moreno y Figueroa Molina (2009) agregan que las creencias de los docentes sobre su rol constituyen los "marcos mediacionales desde los cuales se observa la realidad y orientan la conducta, siendo también válido [su análisis] para la experiencia académica de la clase" (Ibid, 2009, p. 240) al abarcar significados construidos en la interacción con el medio educativo y la experiencia adquirida durante los años de escolarización.

Otro elemento incorporado al debate alrededor de las creencias sobre la docencia son las teorías implícitas que poseen los maestros, al constituir "constelaciones complejas de conocimiento" (Friné Cossio Gutiérrez y Hernández Rojas, 2016, p. 5), difíciles de explicitar al haber sido elaboradas con fines causales y de utilidad en determinados contextos culturales, cuestión que contribuye a la comprensión de las diversas situaciones educativas cohesionando la acción docente, independientemente de lo que prescriban las políticas educativas sobre el modo de 'ser docente' (Ibid, 2016). Estos autores afirman que dichas teorías ayudan al docente a pensar en las distintas situaciones educativas, a desarrollar la enseñanza y a utilizar estrategias pedagógicas que valoran por ser propiciatorias del aprendizaje de contenidos curriculares por parte de los estudiantes. En algunos casos la enseñanza es más transmisiva, y en otros, más reflexiva, al entender dicho aprendizaje desde distintas perspectivas.

Por otro lado, si bien no se profundiza en esta Tesis el tema de las Representaciones Sociales vale la pena destacar que en estas discusiones también se reconoce que las Representaciones Sociales que docentes y estudiantes elaboran y ponen en juego en la interacción con otros, producen nuevos esquemas de pensamiento que se van recreando y transmitiendo en la convivencia social y cultural, tal como afirma Delvalle de Rendo (2010). A través de la generación de sucesivos modelos internos, las Representaciones Sociales posibilitan que los hechos de la realidad sean registrados, percibidos e interpretados de una forma determinada por cada sujeto (Ibid, 2010).

En coincidencia con Llinares (1991), Escorcia Caballero, Gutiérrez Moreno y Figueroa Molina (2009) y Serrano Sánchez (2010), en la presente investigación se ha optado por el abordaje del contraste entre las creencias

de los futuros maestros sobre su rol y las prescripciones de las políticas de formación, al apoyarse en las experiencias de socialización y escolarización que persisten y se reproducen en sus modos de actuar,dejando para posteriores indagaciones los conceptos que se mencionan precedentemente en estas discusiones por constituir un campo extenso y complejo que requiere de mayor análisis y profundización.

Al igual que Alliaud y Duschatzky, L. (2003), si en la Formación Docente no se reflexiona sobre los alcances de las creencias sobre la docencia de los futuros maestros dicha formación se torna 'pobre', dando continuidad a prácticas docentes que otorgan seguridad y confianza en el hacer diario, sin modificar dicha situación.

Creencias sobre la docencia: ¿una cuestión del pasado?

En el presente trabajo, se entiende que las creencias sobre la docencia de los futuros maestros bonaerenses se van constituyendo como conocimientos experienciales que inciden en sus decisiones, por lo que abarcan tanto las expectativas sobre el rol y la enseñanza, como la transmisión de normas y valores escolares de acuerdo al proyecto educativo de cada contexto histórico y cultural. De allí que en el DC (2007) se plantee desde el Espacio de la Fundamentación Pedagógica, un abordaje histórico-crítico de la Formación Docente "que permita analizar situaciones educativas del pasado que repercuten en el presente, relacionándolas con el contexto en el que tuvieron lugar y con el marco de ideas vigentes en cada contexto" (Ibid, 2007; p. 10).

Particularmente en el Marco Pedagógico-Didáctico, se establece que se debe procurar la deconstrucción y la reconstrucción de "los modelos previos de enseñanza y aprendizajes, así como la constitución de toda la Institución escolar en un modelo de práctica educativa" (Ibid 2007; p. 15) y de 'ser docente' que atienda a una profesión que debe transformar visiones estereotipadas instaladas a lo largo del tiempo en las biografías escolares.

Tomando en consideración la relación entre las creencias de los futuros maestros sobre el rol, y los contextos socio-históricos donde se desarrolla la

formación de los docentes, se reconoce que desde 1870, de acuerdo a Diker y Terigi (2008), las Escuelas Normales se constituyeron en los referentes modélicos de las escuelas y los docentes. La primera Escuela Normal creada en nuestro país en ese año fue la de Paraná, Entre Ríos, a la que sucedieron otras en cada provincia, dando lugar a una Formación Docente cuya mirada homogeneizadora direccionaba lo que se pensaba acerca del 'ser maestro' (Ibid, 2008).

En la Provincia de Buenos Aires, a partir de 1912 se creó otro modelo de Escuela Normal, denominada 'Escuela Normal Popular'[16], con el fin de solucionar el problema de la carencia de maestros para las diecisiete Escuelas Normales Nacionales que poseía el territorio, el cual no difería en esencia de los que existían hasta ese momento, excepto por su denominación.

El normalismo como discurso pedagógico continuó expandiéndose ante la necesidad de moldear las cualidades que debía poseer un maestro, postura que se prolongó y fortaleció hasta los años 1969 y 1970, en que se terciarizó la Formación Docente con el fin de lograr una preparación más actualizada y cercana al proyecto educativo de ese momento, tal como afirman Diker y Terigi, (2008). Para este fin, la Formación Docente se convirtió en un Profesorado para la Enseñanza Primaria, y la cursada se extendió a dos años y un cuatrimestre.

Hasta llegar al Profesorado para el Nivel Primario, y como consecuencia de una profunda reforma educativa y de la Formación Docente en particular, se fueron generando distintos debates alrededor de lo esperado en relación al 'ser docente' para quienes egresaban de las Escuelas Normales.

---

16 La expansión de las Escuelas Normales en nuestro país, y en cada capital de provincia, se desarrolló entre 1.870 y 1.895, de acuerdo a Diker y Terigi (2008), continuando así la diversificación de ese modelo de formación homogeneizadora con las Escuelas Normales Rurales y las Populares desde 1.910, en procura de la formación de maestros que se adecuaron a los distintos contextos que el país presentaba. Estas últimas, surgieron de la gestión de las Sociedades Populares de Educación, asociaciones supervisadas por el Estado, que lograron que los egresados obtuvieran sus títulos dando exámenes en las Escuelas Normales Nacionales, lo que pone en evidencia la mencionada homogeneización sostenida por estas autoras.

En primer lugar, estas escuelas conservaron su Nivel Medio como Bachillerato, y, al crearse la Orientación Docente, los estudiantes se formaron como Bachilleres Pedagógicos, no ya como Maestros Normales .Otro elemento destacado de la reforma educativa iniciada entre 1969 y 1970 fue la modificación de los planes de estudio, sin prever que quienes se hacían cargo de las clases en los Profesorados estuvieran preparados para llevar a cabo esta tarea ante la masividad de estudiantes que elegían 'ser docentes', lo cual llevó a que esta tarea fuera desarrollada por profesores universitarios de la carrera de Ciencias de la Educación, hecho que no garantizó que los egresados estuvieran más capacitados para el ejercicio de la docencia, tal como establecían las políticas educativas, de acuerdo a lo sostenido por Martínez Paz (1980), Birgin (1991) y Braslavsky y Birgin (1995).

En la actualidad, desde 2007 —fecha en que se promulgó la actual Ley Nacional de Educación N° 26.206, y la Ley Provincial de Educación N° 13.688— la Formación Docente bonaerense posee una duración de cuatro años, y se encuentra en una etapa de análisis respecto a la mejora o no generada desde la extensión de la carrera[17].

En este proceso de cambio, desde el maestro normalista de 1870, hasta llegar al Profesorado actual, se reconoce que la mediación entre el docente y el estudiante pasó de ser concebida como una relación donde predominaba el conocimiento que se debía enseñar, y donde la transmisión del mismo se llevaba a cabo de forma aséptica y neutral, a contemplar el "poderoso influjo de la escolarización previa en el conocimiento y la práctica de los futuros maestros" (Martínez Piñeiro y Colén; 2014; p. 4). Este reconocimiento

17 Previo a la sanción de ambas leyes de educación se produjo un proceso de análisis y discusión desde de la DGCy E de la Provincia de Buenos Aires, y la Dirección de Educación Superior, al constituir el marco político y conceptual que posibilitó la revisión del sentido de la FD, al igual que el diseño y desarrollo de Currículum actual, tal como se expresa en el marco General de la Formación Docente de los Niveles Inicial y Primario. En estas discusiones se propuso la reflexión acerca de la significatividad del 'ser docente' en la sociedad actual, poniendo en tensión el proceso formativo respecto al sujeto real que elige la carrera docente en una sociedad en permanente cambio.

incluyó sus creencias sobre la docencia como una categoría de análisis a tener en cuenta.

Por otro lado, si no se analiza el contexto 'de y para' la práctica de los formadores y las experiencias escolares en relación a los significados construidos sobre las prescripciones del DC (2007), se corre el riesgo de interpretar que el docente transmite conocimiento de forma 'neutral', hecho que se aleja de lo postulado en el presente trabajo al sostener que las biografías escolares y las trayectorias educativas forman parte de las creencias sobre la docencia que sostienen sus prácticas.

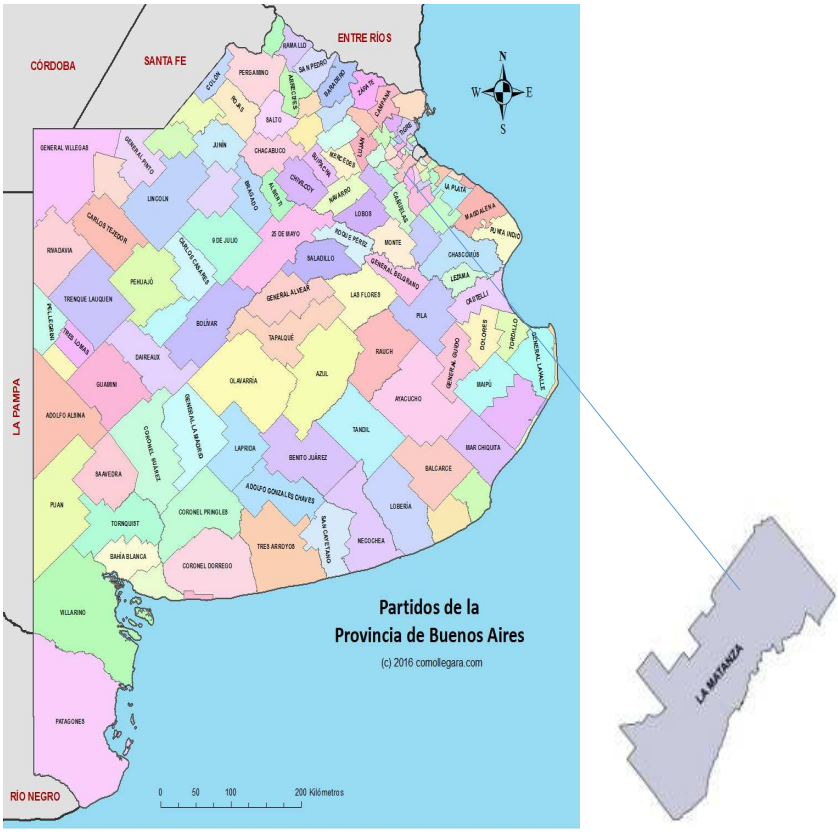
El Diseño Curricular y el contexto bonaerense: La Formación Docente en La Matanza

Con el fin de ubicar el contexto educativo, social y cultural en el cual se desarrolló esta investigación se consideró que "el / la docente define los sentidos específicos de su práctica en el marco de un contexto institucional y comunitario y de un grupo de alumnos/as particular" (Marco General de Política Curricular, 2007; p. 29), por lo cual requiere asumir una postura teórico –epistemológica y política sobre la formación y el aprendizaje, al concretarse en el diálogo entre los formadores, los estudiantes, la sociedad y los contenidos que se prescriben para la misma.

Por tal motivo, desde el presente trabajo se destaca que los tres ISFD donde se llevó a cabo esta investigación poseen distintos contextos y características. Estas instituciones se encuentran en diferentes localidades del distrito de La Matanza, teniendo en cuenta su ubicación geográfica dentro del mismo y el acceso a las instituciones educativas, entre otras cuestiones a tener en cuenta.

Para ubicar estos Profesorados en el territorio bonaerense, en primer lugar, se presenta La Matanza dentro de la Provincia de Buenos Aires, y luego las localidades a las que pertenecen las tres instituciones en este distrito, Ramos Mejía, San Justo y González Catán.

Mapa de la Provincia de Buenos Aires

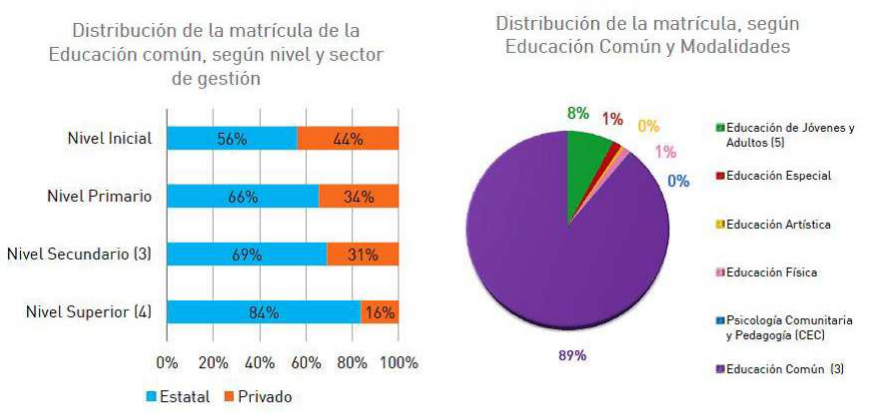


Fuente https://www.comollegara.com/mapas-estaticos.html?id=partidos-de-la-provincia-de-buenos-aires

De los 135 partidos que componen la provincia La Matanza es el que posee la mayor extensión —325 km^2— y la mayor población —2.185.597 habitantes— de acuerdo al último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, datos que evidencian la relevancia que adquiere la realización de la presente investigación en el mismo en relación al contexto bonaerense. Se recorta en el territorio bonaerense la ubicación de La Matanza a los fines de ilustrar la tesis.

Para caracterizar dicha situación, se presentaron datos estadísticos procedentes de la Provincia de Buenos Aires, en particular, de la DGCy E, al finalizar el ciclo lectivo 2018/19, información que es recabada anualmente en todas las Regiones educativas que componen el sistema educativo provincial, al finalizar las distintas etapas en que las se define la promoción de los estudiantes de los distintos Niveles y Modalidades que este posee[18].

Cuadro 1



(3) Incluye la matrícula de Nivel Secundario de Educación Orientada, Educación Técnica y Educación Artística.
(4) Incluye la matrícula de Nivel Superior Docente, Técnico y Artística.
(5) Educación permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional. Ley de Educación Provincial N° 13.688.

En el Cuadro 1 se observó que la distribución de la matrícula en los diferentes Niveles educativos donde desarrollaron las biografías escolares los estudiantes abarcaba tanto escuelas de gestión estatal como privada, aunque el mayor porcentaje en cada uno de ellos correspondía a las de gestión estatal: Inicial, 56 %, Primario, 66 %, Secundario, 69 % y Superior, 84 %.

18 Todas las instituciones educativas de la Pcia. de Buenos Aires elevan la información del ciclo lectivo cuando ha finalizado, entre los meses de abril y mayo, posteriores al cierre del mismo. Por tal motivo la información que se presente en esta investigación corresponde al ciclo lectivo 2018 /19, dado que aún no ha sido recabada del 2019/20 http://abc.gob.ar/planeamiento/sites/default/files/region_3.pdf

Estos datos se relacionaron posteriormente con las referencias de los mismos acerca de las instituciones a las que concurrieron hasta el egreso de la Formación Docente, y los factores sociales y económicos que incidieron en cada uno de ellos.

Cuadro 2

Distrito	Población total [1]	Población entre 3 y 17 años[1]	% Población Urbana	% de hogares con NBI[2]	% de población de 3 a 17 años escolarizada	% de población entre 24 y 65 años que completó al menos la educación secundaria
La Matanza	2.185.597	582.019	100	12,0	89	29
REGIÓN 3	2.185.597	582.019	100	12,0	89	29
PBA	17.196.396	4.261.404	97	8,2	91	36

Tabla 1. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

[1] Estimación al año 2018. La población entre 3 y 17 años para el año 2018 se calculó contemplando la proporción de ese grupo etario en el censo 2010, aplicada a la proyección de 2018. Fuente: Proyecciones elaboradas en base a resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

[2] Se consideran hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación:
- Hogares con más de 3 personas por habitación (hacinamiento crítico).
- Hogares de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo).
- Hogares que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua.
- Hogares con algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela.
- Hogares con 4 o más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel

Los datos del Cuadro 2, cuya fuente es el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, posibilitaron conocer el nivel sociodemográfico y socioeducativo de la población escolar de La Matanza, al considerar algunas de las posibilidades y los condicionantes en el acceso y continuidad en la formación, y a la Educación Superior en particular, en relación a las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) que atravesaron las biografías escolares de los futuros maestros, hasta su egreso como docentes de la Educación Primaria bonaerense.

De la población escolar entre 3 y 17 años de La Matanza, edad que abarca el Nivel Inicial, el Primario y el Secundario, el 12 % de los alumnos poseía NBI, por lo cual este grupo de estudiantes estuvo atravesado por dificultades económicas, sociales y culturales al desarrollar tanto su vida personal y como la escolar, al igual que el acceso o la postergación de una formación

profesional al completar el Nivel Secundario para satisfacer las mismas a través de la búsqueda de trabajo.

Sobre un total de 2.185.597 habitantes de La Matanza, (de acuerdo al último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en 2.010, Proyecciones elaboradas en base a resultado del Censo Nacional 2010, Cuadro 2), el 89 % se encontraba escolarizado, mientras que el 29 % de las personas que poseían entre 24 y 65 años había completado 'al menos la Educación Secundaria' —tal como se consigna en dicho cuadro— por lo que estaban en condiciones educativas para iniciar la Educación Superior, y la FD en particular, al haber finalizado el Nivel obligatorio requerido para el ingreso . Este dato fue considerado en los cuestionarios realizados a los futuros maestros al analizar la continuidad de los trayectos formativos de quienes eligieron 'ser docentes' en esta etapa de su formación.

En relación al desarrollo de los trayectos formativos de los futuros docentes en el período en que se realizó dicho Censo, de los grupos etarios que abarcaban los 75 estudiantes de los tres Profesorados, sólo 8 alumnos que contaban entre 21 y 22 años egresaron de la escuela Primaria en 2010 y tuvieron continuidad en las distintas etapas de su formación, hasta su egreso como maestros en 2019.

Los 67 alumnos que tenían desde 23 hasta 49 años cursaron la escuela Primaria antes de ese año, abarcando distintos períodos educativos dada la prolongación de dichos trayectos formativos por diversas circunstancias de sus vidas personales y escolares, hasta su egreso de los ISFD.

En el Cuadro 3 se presentaron datos sobre el nivel de egreso del Nivel Secundario de los estudiantes de este distrito, de acuerdo al Relevamiento Anual 2016, 2017 y 2018 de la D G C y E, Provincia de Buenos Aires.

Cuadro 3

NIVEL SECUNDARIO

Año	Distrito	Tasa de no promovidos			Tasa de salidos sin pase			Tasa de egreso por finalización de nivel			% de retención		
		Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
2016	La Matanza	19,2	22,3	12,4	0,9	1,2	0,2	72,9	73,0	110,1	99,0	98,9	99,0
2017	La Matanza	17,5	21,1	10,0	1,0	1,4	0,1	73,9	72,9	75,8	97,2	96,1	99,5
2016	REGIÓN 3	19,2	22,3	12,4	0,9	1,2	0,2	72,9	73,0	72,6	99,0	98,9	99,0
2017	REGIÓN 3	17,5	21,1	10,0	1,0	1,4	0,1	73,9	72,9	75,8	97,2	96,1	99,5
2016	PBA	19,3	24,0	10,4	1,1	1,7	0,1	74,9	72,3	78,4	98,1	97,6	99,1
2017	PBA	18,1	22,7	9,3	1,0	1,5	0,1	76,4	73,5	80,4	98,0	97,4	99,0

Tabla13. Fuente: Relevamiento Anual 2016, 2017 y 2018, Dirección de Información y Estadística, DGCyE.

En el mismo pudo observarse que la tasa de promoción desde 2016 a 2018/19 se había acrecentado en el último ciclo lectivo, con un egreso del 76,4 % y el 98 % respectivamente, lo cual evidenciaba mayores posibilidades en relación a las condiciones requeridas para el ingreso a una formación posterior, como es el caso de la docencia en el Nivel Primario.

Entre los aspectos que pueden incidir en el desarrollo de las biografías escolares de los estudiantes se consideró importante conocer el contexto geográfico, social y cultural, Los Profesorados ubicados en Ramos Mejía y San Justo se encuentran en dos zonas urbanas y céntricas de La Matanza, mientras que el tercero, perteneciente a la localidad de González Catán, se ubica en una zona más alejada del centro del distrito. Respecto a la posibilidad de inscripción y cursada de los alumnos en estos Profesorados, las tres localidades cuentan con medios de transporte que hacen posible la concurrencia a dichas instituciones desde las distintas zonas donde cada uno reside. Por otro lado, se observa tanto en Ramos Mejía, como en San Justo y en González Catán un crecimiento cultural y social que ha fortalecido la elaboración de "modelos, pautas y significados que operan sobre individuos y realidad material" (Fernández, 2009; p. 21), y forman parte de sus creencias y perspectivas sobre la sociedad, al considerar los desafíos que deben afrontar los maestros en las escuelas, y en el actual contexto socio-histórico.

Acerca de los factores que atraviesan las biografías escolares de los futuros maestros, el DC (2007) sostiene la necesidad de conocimiento de los condicionantes, las variables personales que se implican en los recorridos personales de los alumnos por su incidencia en la elaboración de una concepción integral del hecho educativo.

Metodología

Con el fin de explorar el contraste entre las creencias de los futuros maestros bonaerenses sobre el 'ser docente', y los postulados del D C (2007) sobre el rol, se consideró pertinente la realización de una investigación exploratoria desde la integración de las perspectivas cuantitativa y cualitativa a través de la triangulación de" diversas técnicas y estrategias de los diferentes enfoques (…) aplicadas al mismo objeto de estudio" (Blanco y Pirela, 2016; p. 108-109).

Esta investigación, en particular, corresponde al tipo exploratorio dado que se analizaron datos que posibilitaron establecer relaciones potenciales entre las prácticas pedagógicas desarrolladas en la 'enseñanza' por los docentes, de acuerdo a las biografías escolares y los 'aprendizajes' logrados en esta etapa escolar como alumnos, para luego contrastar ambos conceptos con las prescripciones del DC (2007) sobre el 'ser docente', y así "preparar el terreno para nuevos estudios" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2014; p. 89) en el territorio bonaerense sobre el rol de los maestros, cuestión que atraviesa las discusiones de las políticas educativas en los fundamentos del DC (2007) para la FD en la Educación Superior.

Desde una metodología cuantitativa se realizaron cuestionarios a los estudiantes de cuarto año de la Formación Docente de tres ISFD de La Matanza. Este instrumento posibilitó conocer algunas características de los alumnos de la muestra como la edad, el género y el lugar de residencia, al igual que la ubicación de las escuelas donde cursaron el Nivel Primario y el Secundario —previo al ingreso al Profesorado— y de este modo reconocer el contexto de los trayectos formativos que fueron parte de la elaboración de sus creencias sobre el 'ser maestro'. Acerca de la incidencia

de sus biografías escolares y trayectos formativos en la elaboración de estas creencias, y, como técnica de producción de datos se consideró que "la encuesta es útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurantes (…) de una población, o las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas" (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2010; p. 41).

Desde una metodología cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas a los Equipos Directivos de estas instituciones, como conductores y asesores pedagógicos en la FD de los futuros maestros para la Educación Primaria, con una guía de preguntas, dado que este instrumento permite "obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida" (Ibid, 2010; p. 42), y, en particular, las observaciones acerca de los modelos pedagógicos vivenciados por los estudiantes desde el inicio de su escolarización hasta su formación como docentes, al constituir saberes previos que se implican en la elaboración de sus creencias sobre el sentido del rol en el actual contexto socio-histórico .

De acuerdo a Kornblit (2007) y a Sautu (2007), se considera la entrevista como un espacio de diálogo en el que los sujetos desarrollan argumentos acerca de estas creencias, donde se pueden reconocer los modos como construyen definiciones acerca de las mismas. En este caso, la utilización de entrevistas semiestructuradas, permitió desarrollar ideas y puntos de vista respecto al 'ser docente', objeto de estudio de la presente investigación.

A su vez, desde el enfoque cualitativo, tal como afirman Hernández Sampieri, Fernández, Collado y Baptista (2014), se llevó a cabo el análisis documental del DC para la Educación Superior bonaerense, Nivel Primario (2007), al igual que la normativa que regula la FD en nuestro país, y en la Provincia de Buenos Aires en particular —Ley Nacional de educación 26206/06 y Ley Provincial de Educación 13688/07— y, de este modo se pudieron hallar indicios sobre el contraste entre lo que prescriben las políticas de formación sobre el 'ser maestro' y las creencias de los estudiantes sobre el rol a partir de sus biografías escolares y sus trayectos formativos.

Para contextualizarlos trayectos formativos de los futuros docentes se ubicaron en el mapa de La Matanza y sus localidades las escuelas que fueron parte de sus biografías escolares, al igual que las instituciones sociales y culturales que contribuyen a su formación general.

También se analizaron datos socio-demográficos y socio-educativos provenientes del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, con proyección al 2018, referidos a factores que atraviesan la escolarización de los estudiantes, junto a datos de la DGC y E de la Provincia de Bs As acerca de la continuidad de las etapas de su formación.

Para el desarrollo de esta indagación se consideró importante la utilización de ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, de modo de enriquecer el análisis de los cuestionarios con la caracterización de algunos aspectos sociales y culturales de los contextos de los ISFD donde se realizó la investigación, teniendo en cuenta los planteos del DC (2007) sobre la necesidad de identificar y resignificar los factores que atraviesan la formación y las situaciones educativas en que estas se producen.

De acuerdo a Goodson (2003), en el desempeño profesional de los docentes ocupa un lugar muy importante la perspectiva biográfica, y "la relación tan estrecha que existe entre (…) las creencias y la misión personal del docente"(Ibid, 2003; p. 754) acerca de la enseñanza, por lo cual las experiencias escolares con distintos docentes como fuente de información contribuyen "a formar una idea acerca de qué es enseñar" (García,2010; p. 24), a través de los argumentos expresados por los estudiantes al explicar los motivos por los cuales algunos maestros fueron considerados referentes en su formación.

La consulta a los futuros maestros a través del cuestionario se propuso el conocimiento de algunas características de estos grupos de alumnos, como la franja etaria en la que se encontraban los mismos, la localización de sus trayectos formativos en el distrito de La Matanza en distintas instituciones educativas de tres localidades diferentes a nivel social y cultural —Ramos Mejía, San Justo y González Catán—, y así poder hallar indicios sobre la vinculación entre las creencias sobre el 'ser maestro' elaboradas en este proceso, y los modelos más valorados desde lo pedagógico, dado que, como afirma Llinares (1991), al no constituir un conocimiento científico conforman una construcción subjetiva que surge de sus vivencias personales.

En el cuestionario se incluyeron preguntas abiertas acerca de las creencias sobre el rol docente, al igual que otras cerradas, también denominadas

precodificadas o de respuesta fija, de acuerdo a Cea D'Ancona (1998), donde los encuestados reflejaron su opinión a partir de las opciones: si - no, verdadero - falso, de acuerdo - en desacuerdo, etc. En tal sentido, se profundizó el análisis cualitativo de las preguntas de respuesta abierta para el enriquecimiento de este análisis.

A los fines de reconstruir las biografías escolares de los estudiantes se consideraron los saberes elaborados sobre la enseñanza por los futuros docentes, al estar "más ligados al día a día (…) que a las teorías pedagógicas" (Escudero Muñoz, González González y Rodríguez Entrena, 2018, p. 163), por lo cual constituyen posteriormente 'herramientas' que "informan la acción" (Cols, 2011, p. 25) incidiendo en el desempeño de la docencia.

Otra variable considerada fue el 'aprendizaje' considerado como "la construcción de significados" (Cols, 2011; p. 6) y conocimientos que los alumnos realizan a nivel individual, en la interacción con los docentes en el proceso de enseñanza.

En tanto, para conocer los 'trayectos formativos' de los estudiantes como procesos que abarcan las distintas etapas en que se desarrolla su formación, y la relación entre quienes enseñan y quienes aprenden, en los diferentes contextos en que la misma se produce, se tuvo en cuenta el año de egreso de la escuela Secundaria —obligatoria para el ingreso al Profesorado—, respecto a la decisión de 'ser maestro', el ingreso al ISFD y la finalización de la carrera en estas instituciones, los cuales incluyen algunos indicios sobre "algún aspecto de la realidad" (Sautu, 2007, p. 388) educativa, social y cultural en las que se desarrollaron dichas creencias, en este caso,en La Matanza dentro del territorio bonaerense, motivo de la presente investigación.

Conclusiones finales

El objetivo de esta investigación se centró en el conocimiento y análisis del contraste entre las creencias sobre el 'ser maestro' de los futuros docentes bonaerenses, y lo prescripto sobre el rol en el DC de la Formación docente para la Educación Primaria (2007) en el actual contexto socio-histórico,

teniendo en cuenta la incidencia de las biografías escolares y los trayectos formativos en dichas creencias.

Esta instancia de síntesis de la indagación no pretende constituir el cierre del trabajo realizado, sino mostrar algunos indicios sobre las creencias sobre el 'ser maestro' de quienes participaron de esta muestra. El presente análisis se propone reflejar las discusiones que se producen en la actualidad entre las políticas educativas y los Institutos donde se forman los futuros maestros sobre el 'ser docente'.

Se identificaron semejanzas y diferencias en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje elaboradas por los estudiantes de 4to año del Profesorado, entendemos, producto de los modelos pedagógicos vivenciados en su escolarización, puesto que 'las creencias constituyen conocimientos subjetivos a partir de los cuales se explican y justifican las actuaciones de los individuos'.

Las creencias, como se definió al inicio de esta investigación, no se fundamentan en la racionalidad sino en las experiencias de cada uno, por lo cual perduran a lo largo del tiempo. De ahí la necesidad de reconocer indicios sobre la singularidad de los trayectos formativos de los futuros maestros, y los modelos docentes que contribuyeron a la configuración de sus creencias sobre el rol, en relación a las definiciones del DC (2007). En esta muestra, las biografías escolares de los futuros docentes se desarrollaron en distintos contextos sociales, históricos y culturales al abarcar edades que iban de los 22/23 años, el 12 %, hasta los 49 años, el 1,3 %. Esta cuestión no permitió evidenciar diferencias entre unos y otros al valorar a quienes fueron sus 'referentes ', porque, tanto los estudiantes que contaban entre 21 y 29 años de edad, el 56 %, los que tenían entre 30 y 39 años, el 34,7 %, como los que poseían más de 40 años, el 9,3 % (Tabla 1,Anexo), coincidieron en el reconocimiento de la 'pasión' y el 'compromiso' al enseñar de los maestros que fueron parte de su escolarización, cuestión que incidió en los modelos docentes elaborados en su formación.

La muestra a su vez determinó que, más allá de la franja etaria en la que se encontraban los estudiantes - el 56 %, con 21 y 29 años, el 34,75 % con 30 y 39 años, y el 9,3 %, mayores de 40 años, habían prolongado sus trayectos

formativos desde la finalización del Nivel Secundario, hasta el egreso de la FD, al referir a las diversas circunstancias personales que los llevaron a cursar la carrera docente en forma paralela o posterior, según el caso, a la conformación de una familia y la crianza de los hijos.

La prolongación de los trayectos formativos de los futuros maestros fue destacada tanto por los estudiantes como por los Directivos de los ISFD, al sostener que las distintas situaciones personales y sociales que vivieron los alumnos durante el proceso de formación no impidió su egreso posterior como 'maestros', al constituir la docencia un proyecto personal y profesional para sus vidas.

De los 75 estudiantes de cuarto año de los tres Profesorados que participaron de esta investigación sólo 8 ingresaron a la FD al completar la escuela Secundaria, y cursaron los cuatro años en forma consecutiva, sin interrupciones. De acuerdo al Relevamiento Anual 2016, 2017 y 2018 de la Dirección de Información y Estadística de la D G C y E de la Provincia de Buenos Aires (Cuadro 1, Anexo), el crecimiento de la tasa de egreso del Nivel Secundario alcanzó el 73 %, dato que no se corresponde con una mayor cantidad de estudiantes que ingresen a la FD al completar este Nivel educativo.

A su vez, de los 75 estudiantes de los tres ISFD, el 97 % se domiciliaba en La Matanza y había cursado el Nivel Primario en escuelas de este distrito. Entendemos que este factor contribuyó a que tuvieran un mayor conocimiento de las instituciones educativas y los docentes a nivel local al haber sido muchos de ellos' los mismos que formaron a hermanos, primos y familiares año tras año', según lo expresado por ellos.

Al fundamentar cuáles eran las características por las que los consideraron 'modelos docentes' reconocieron tanto cualidades profesionales como personales que fueron analizadas en los Cuadros 2, 3, 4 y 5 (Anexo).

Los maestros más valorados en sus biografías escolares fueron aquellos cuyos modos de enseñar evidenciaban no sólo saberes pedagógicos, sino, también, saberes relacionales vinculados a los aprendizajes de los alumnos.

En los argumentos de los estudiantes se observó que en los modelos de enseñanza de estos docentes valoraban a quienes tenían en cuenta no sólo

los contenidos a enseñar, sino los trayectos formativos de los alumnos como punto de partida para que puedan lograr sus aprendizajes. En relación a las intervenciones pedagógicas de estos docentes, destacaron la 'cercanía', el 'interés' y el 'compromiso' con los estudiantes, al igual que la 'paciencia' y el 'cariño hacia ellos para que pudieran aprender'.

Las semejanzas reconocidas en los modelos docentes en los cuales se referenciaron los estudiantes, y lo prescripto en el DC (2007) sobre el rol, están asociadas a la función central de los maestros: la enseñanza, y a la necesidad de una formación 'sólida' para realizar 'intervenciones pedagógicas que posibiliten los aprendizajes de los alumnos'.

Los estudiantes, en consonancia con el DC (2007), consideraron la 'relevancia de los vínculos' que se producen en la interacción del docente con los alumnos, como un factor esencial que parte del reconocimiento de sus saberes y las posibilidades de quienes aprenden, favoreciendo en algunos casos, y obstaculizando en otros, los aprendizajes.

En tal sentido, el DC (2007) sostiene que los futuros maestros se deben formar para 'ser profesionales de la enseñanza' que puedan resignificar las experiencias escolares que contribuyen a la elaboración de los modelos docentes que influyeron en su formación.

La incidencia de estos modelos docentes en la elección de la carrera fue relacionada, a su vez, con las razones que fundamentaron esta decisión.

Las diferencias observadas en las razones que argumentaron los estudiantes sobre esta elección se relacionan con la 'vocación' para 'ser maestro' como una 'cualidad personal para la enseñanza', mientras que las prescripciones del DC (2007) sobre el rol lo definen como 'un profesional de la enseñanza', por lo cual en el 'horizonte formativo' —particularmente en la Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica— se sostiene que la dimensión pedagógica constituye 'la naturaleza misma del rol' como 'enseñante'.

El 42, 7 % afirmó que desde pequeños 'les gustaba enseñar' y sostuvieron 'esa vocación' hasta lograr ingresar y cursar la FD, aunque reconocieron que 'no alcanzaba con esta aptitud' porque para 'ser maestros' tenían que tener una 'formación sólida' que les permita enseñar en un contexto tan complejo como el actual'.

En tal sentido, se analizaron las razones argumentadas por los estudiantes para la permanencia en la carrera docente, hasta su egreso de los Profesorados. Entre los argumentos de los futuros maestros, y en consonancia con el DC (2007), se destaca la incidencia del Espacio de la Práctica en el sostenimiento de esta elección, al contribuir al análisis de los fundamentos de la intervención docente respecto a los marcos referenciales de la enseñanza, y las experiencias que las sustentan.

El 27 % de los estudiantes sostuvo que el 'Taller para la Práctica Docente' posibilitó el 'contacto con los niños', con 'la enseñanza', 'el aula', y 'aprender cómo enseñar', lo cual fortaleció la decisión de 'ser maestros' porque 'reconocieron que podían hacerlo'.

Puntualmente, en el DC (2007) se sostiene que el docente 'como profesional de la enseñanza', 'pedagogo' y 'trabajador de la cultura' lleva a cabo actos de enseñanza que tienen "anclajes en la función social de la escuela, los dispositivos curriculares, las características del que aprende y de sus procesos de aprendizaje, los objetos de estudio, los hábitos, creencias y teorías implícitas o explícitas del docente" (Ibid, 2007; p. 11). De este modo, este proceso se considera una construcción individual y colectiva en la que inciden "espacios, circunstancias y sujetos referenciales" (Ibid, 2007; p. 169) que van conformando las creencias sobre el rol a lo largo de su formación.

En esta investigación se analizaron las creencias de los estudiantes sobre el 'ser maestro' en el contexto de las instituciones donde llevaron a cabo la FD, como 'el continente apropiado para la reflexión sobre la práctica', tal como lo define el DC (2007), por lo cual se realizaron entrevistas a los ocho Directivos de estos ISFD, al ser los asesores pedagógicos de los formadores, y quienes conducen y cohesionan la concreción de las prescripciones del DC (2007) en cada Profesorado.

Los aportes de los Directivos permitieron reflexionar acerca de las trayectorias educativas de los futuros maestros al egreso de su formación, al igual que "las relaciones pedagógicas como las relaciones vinculares" (DC,2007; p. 11) a partir de las cuales fueron elaborando sus modelos docentes, de acuerdo a sus relatos. La diversidad y profundidad de sus argumentos, elaborados a partir de sus trayectorias pedagógicas en la conducción de las

instituciones formadoras, permiten pensar en nuevas indagaciones sobre esta temática.

Cada uno de los Directivos analizó las experiencias escolares en relación a los modelos de 'ser docente' vivenciados desde que fueron alumnos de la escuela Primaria, y la diversidad de las intervenciones pedagógicas hasta llegar al cargo que desempeñan en los ISFD, en referencia a las características de los alumnos que egresan como maestros bonaerenses.

Teniendo en cuenta los perfiles de los Directivos entrevistados:

- El **D.P.1** era Maestro Normal Nacional y Licenciado en Historia.
- El **VD P.1** era Técnico Mecánico y Licenciado en Historia
- La **R.P.1** era Maestra Normal Nacional y Profesora de Pedagogía.
- El **D. P.2** era Profesor de Lengua y Literatura, y la R. P.2 era Licenciada en Ciencias de la Educación.
- La **D.P.3** era Profesora de Geografía.
- La **R.1 P.3** era Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación
- La **R.2.P.3** era Licenciada en Sociología de la Educación.

En todos los casos, los Directivos reconocieron que la escuela Primaria, y los maestros que fueron parte de sus biografías escolares, constituyeron modelos pedagógicos que incidieron en sus creencias sobre el rol por su 'pasión' al enseñar, y por la preocupación que demostraban para que los alumnos pudieran aprender. Esta situación se observó también en los futuros maestros al sostener y fundamentar cuáles fueron las características de los docentes más 'importantes' de sus biografías escolares en referencia a sus aprendizajes y a la enseñanza, en los tiempos y espacios donde se construyen los modelos y significados sobre el 'ser docente'.

De acuerdo a lo expresado por ellos, los profesores de la escuela Secundaria tenían una formación disciplinar más rígida, distinta a la del Nivel Primario, la cual se caracterizaba por considerar que 'los alumnos debían aprender porque los docentes enseñaban los contenidos que prescribían los DC'. Sobre este aspecto particular, sostuvieron que, aunque la formación de los maestros era más general y no tenía la especificidad de las Áreas

disciplinares de los profesores de la escuela Secundaria, la 'enseñanza abarcaba a todos los niños y era más inclusiva', lo cual los llevó a formarse como docentes posteriormente.

Al caracterizar a los futuros maestros bonaerenses reconocieron que la docencia sigue siendo una profesión elegida por mujeres jóvenes que sostienen la elección de la carrera como un proyecto personal y profesional (Tabla 2, Anexo), tal como sucedía en el contexto social y educativo de su formación, aunque destacan que en la actualidad, la franja etaria es más amplia que cuando ellos se formaron como docentes, y atribuyen esta diferencia a cuestiones de índole económica y cultural que condicionan y prolongan sus trayectos formativos .

Acerca de los saberes y conocimientos que poseen los estudiantes de la FD al ingresar al Profesorado, manifiestan preocupación por las 'carencias culturales y educativas' de muchos de ellos, como las dificultades para la escritura fluida y la comprensión de textos, por lo cual los profesores deben retomar la enseñanza de contenidos que debían ser aprendidos en forma previa al ingreso a la FD, constituyendo 'una problemática que antes no observaban en quienes elegían la docencia'.

Tal como prescribe el DC (2007), para 'ser docentes' hoy se requiere de una formación general y pedagógica, junto al conocimiento y uso de las nuevas formas de comunicación e información, y de los distintos dispositivos tecnológicos que facilitan el acceso un mundo que evoluciona en forma acelerada y permanente, desafiando y cuestionando los modelos y saberes que cada estudiante internalizó a lo largo de su formación.

Se consultó a los Directivos sobre el modo en que se organizaba el Proyecto Institucional y el Curricular para cohesionar y coherentizar la FD, al ser una instancia de mediación y especificación entre las prescripciones sobre el 'ser maestro' de las políticas educativas, las instituciones formadoras, y quienes se forman para la docencia.

A través del análisis de las entrevistas realizadas a los Directivos de los tres ISFD, se constató que a nivel institucional se organizan reuniones con los distintos profesores para acordar los criterios pedagógicos que orientan las intervenciones en la enseñanza de los contenidos de las Áreas

Curriculares y los Espacios formativos que prescribe el DC (2007), según la carga horaria que cada docente posee, al 'no contar con espacios y tiempos para reuniones generales donde puedan estar presentes la totalidad de los docentes '. En tal sentido, los Directivos reconocen que, más allá de las prescripciones del DC (2007) para la elaboración del Proyecto Institucional y el Proyecto Curricular, cada institución arbitra los medios necesarios para organizar espacios de trabajo donde 'se cohesionen estos criterios y acuerdos', según lo expresado por ellos al realizar el trabajo de campo.

El PEI, como instrumento que define y caracteriza la identidad de las instituciones desde lo pedagógico, lo didáctico y lo comunitario y las modalidades de enseñanza, en el marco de las prescripciones del DC jurisdiccional y provincial sobre la FD, requiere de la articulación y contextualización de las acciones de los docentes para cohesionar dicha formación.

El PCI implica la toma de decisiones institucional a partir del conocimiento y análisis del contexto en el que se produce la formación de los maestros, con el fin de cohesionar las prácticas pedagógicas.

De allí que se destaque el modo en que los ISFD de la muestra acuerdan, orientan y sostienen los criterios pedagógicos que dan sostén a la enseñanza en la FD, y a las posibilidades reales de trabajo para un análisis crítico que posibilite la construcción y deconstrucción de los modelos que sustentan los maestros, los estudiantes y las instituciones educativas.

En cuanto a los aportes de la presente indagación efectuada en tres ISFD del distrito de La Matanza sobre las creencias de los docentes sobre el 'ser maestro 'de quienes egresaron de la FD en 2.019, el análisis documental de la normativa que regula la FD, junto a lo que prescriben las políticas educativas sobre el rol a través del DC (2007), se hallaron indicios sobre el contraste entre los modelos docentes elaborados en sus trayectos formativos y dichas prescripciones, en el actual contexto socio-histórico.

Sobre esta situación, se reconocieron coincidencias en la necesidad de de-construcción de las prácticas pedagógicas de los docentes que plantean los Directivos de los Profesorados, como cuestión a profundizar con los estudiantes que se forman para 'ser maestros', como así también trabajar en la fundamentación pedagógica del DC (2007) sobre el 'ser maestro' a partir

de un análisis crítico de las connotaciones que adquieren los trayectos formativos en cada uno de ellos.

Otro aspecto indagado en esta investigación fue la incidencia de los contextos sociales, culturales y personales en los que se desarrollaron las biografías escolares de los estudiantes, cuestión que el DC (2007) considera relevante para poder contextualizar "el Currículum según las demandas institucionales, locales y regionales de la comunidad" (Ibid, 2007, p. 11).

En esta indagación se observaron algunos indicios sobre la incidencia en las creencias de los estudiantes sobre el 'ser maestro' de las múltiples experiencias escolares, sociales y culturales que cada uno vivenció en los contextos sociales y educativos donde se escolarizaron y formaron posteriormente para 'ser docentes'. En algunos casos, 'enseñar y aprender' se vinculaba con una perspectiva de la escuela, la educación y la docencia que no siempre tenía en cuenta los contextos en los cuales se desarrollaban las biografías y los trayectos formativos de los alumnos, cuestión que reconocieron en relación a la elaboración de dichas creencias.

Estos modelos sobre el rol docente, vistos a la luz del DC (2007) requieren ser revisados y situados en el contexto socio-histórico actual. Este aporte contribuiría a las discusiones que se producen en las instituciones formadoras acerca de los trayectos escolares que inciden en la formación de los maestros, y las prescripciones sobre el 'ser docente'.

Referencias

Achilli, M. L. (2.008). *Investigación y formación docente*. Rosario. Argentina. Laborde Editor

Alliaud, A. (2.007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006*. Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSa. Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman, Documento de trabajo N° 22, Feb/07.

Alliaud, A. (2.015). *Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación*. Historia y Memoria de la Educación, 1 (2015), p. 319-349.

Alliaud, A. y Duschatzky, L (2.003). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – UBA – Miño y Dávila Editores.

Bentolia, S; Cometta, A.L. y Arce, A. (2014). *Los saberes pedagógicos del docente: entre la tradición, las huellas de la formación y la práctica profesional en la escuela secundaria*.

I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación .29, 30 y 31de octubre de 2014.NEES. Facultad de Ciencias Humanas.UNCPBA. Tandil. Argentina.

Birgin, A. (1991). *Reproducción y cambio en la Formación Docente*, ponencia en el Seminario *"La Investigación Educativa en América Latina"*. Buenos Aires, FLACSO Argentina, agosto de 1.991

Birgin, A. (1.993). *Panorama de la educación básica en la Argentina*. Serie de Documentos e Informes de Investigación - Programa Buenos Aires. FLACSO.

Blanco,N. y Pirela, J.(2016). *La complementariedad metodológica Estrategia de integración de enfoques en la investigación social*. Los Espacios públicos, vol.19, núm. 45, enero –abril, 2016, pp 97-111. Universidad autónoma del estado de México, Toluca, México.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (1.995). *¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina?*, en Tiramonti, G. et al, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires, Editorial Tesis/Norma.

Camilloni, A. (2.004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista Quehacer educativo*. Montevideo. Uruguay

Cea D'Ancona, M. (1.998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Editorial Síntesis.

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Davini, M. C. (2.008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Editorial PAIDOS

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Editorial PAIDOS.

De Alba, A. (2000). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Colección Educación, crítica y debate. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores

Delorenzi, O. (2008). Biografía escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción? *Voces de la Educación Superior*. Publicación Digital N° 2. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. DGCyE. Buenos Aires http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf

Delvalle de Rendo, A. (2010). *La Formación docente según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires. Editorial Lugar.

Diez, Nora Estela (2013). Tesis de Maestría en Educación Permanente. *Las representaciones sociales acerca de la interculturalidad en la Formación Docente para la Enseñanza Primaria bonaerense*. USAL

Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Editorial PAIDOS.

Diseño Curricular para la Educación Superior Nivel Primario (2007) – DGCyE Provincia de Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf

Edelstein, G. (2.008). *Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 33, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España. PP. 71-89. https://es.slideshare.net/duthilprofportugues/texto-edelstein

Escorcia Caballero, R; Gutiérrez Moreno, A. y Figueroa Molina, R. (2.009). *Concepciones de los estudiantes sobre la clase académica*. Educação & Sociedade, 30, núm. 106, enero-abril, 2009, pp. 238-260 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. https://www.redalyc.org/pdf/873/87313703012.pdf

Escudero Muñoz, J.M., González González, M. T. y Rodriguez Entrena, M. J. (2.018). *Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?* Educación XXI, 21 (1), 15-180, doi:

105944/edu21.15807. Facultad de Educación. UNED http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20183

Fernández, L. (2.009). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Editorial PAIDOS.

Friné Cossio Gutiérrez, E. y Hernández Rojas, G. (2.016). *Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de primaria y sus prácticas docentes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, 2016, 21, NÚM. 71, PP. 1135-1164 (ISSN: 14056666) http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf

García, C. M. (2.010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de investigación, Educación y Pedagogía. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3, núm. 1, enero/junio, 2010, pp. 15-42 Universidad Santo Tomás https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf

Goodson, Y.F. (2003). *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre – diciembre 2003, vol 8, Número 19, pp 733-754.

Hernández Pina F. y Maquillón Sánchez, J. (2.011). *Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias*. REIFOP. 14 (1) p.p. 165-175. https://revistas.um.es/reifop/article/download/207401/166061#page=167

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. y Baptista, L. (2014) *Metodología de la Investigación*, 6ta ed, pp 88-101, México, Editorial Mc Graw Hill

Jackson, P. W. (1.999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.

Jackson, P. W. (2.002) *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

Jackson, P.W. (2.015). *¿Qué es la educación?* Argentina. PAIDOS.

Kornblit, A.L. (2.007). *Metodologías cuantitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires - Editorial Biblos- Metodologías.

Ley Nacional de Educación N° 26206/06. República Argentina.

Ley Provincial de Educación N° 13688/07 – Provincia de Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf

Llinares, S. (1.991). *La formación de profesores de Matemática*. Sevilla. Universidad de Sevilla

Marco General de Política Curricular. Niveles Inicial y Primario (2007). DGCyE. Provincia de Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculars/documentosdescarga/marcogeneral.pdf

Martínez Paz, F. (1.980) *El sistema educativo nacional. Formación-desarrollo-crisis*, Córdoba, Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba

Mercado Maldonado, R. (2010). *Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicología Escolar e Educacional, SP, 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 149-157 http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf

Palladino, E. (1.995). *Diseños Curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires Editorial Espacio.

Rockwell, E. (2.007). *Huellas del pasado en las culturas escolares. Revista de Antropología Social* ISSN: 1131-558X ras@cps.ucm.es Universidad Complutense de Madrid España. https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585007.pdf

Sautu, R. (2.007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires. Editorial Lumiere.

Serrano Sánchez, R. C. (2.010). *Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.* Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España. Revista de Educación, 352. Mayo - Agosto 2010 pp. 267-287 Fecha de entrada: 06-11-2007 Fecha de aceptación: 09-06-2008. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re352/re352_12.pdf

Sgreccia, N.; Chirino, F. y Donato, V. (2.018). *Reconocimiento de las huellas que se portan y que se van dejando. El caso de los residentes del profesorado en Matemática de la UNR*. VII Jornadas Nacionales y I° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado.29, 30 y 31 de octubre de 2015.Mar del Plata. Argentina https://studylib.es/doc/6199103/reconocimiento-de-las-huellas-que-se-portan-y-que-se-van-

Tardif, M. (2.004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España. Editorial Narcea.

Terigi, F. (1.999). *El Currículo, itinerarios para aprender un territorio*. Buenos. Aires. Editorial. Santilla

Anexo

Tabla 1 • Edad de los estudiantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
21	4	5,3	5,3
22	5	6,7	12,0
23	11	14,7	26,7
24	6	8,0	34,7
25	3	4,0	38,7
26	5	6,7	45,3
27	1	1,3	46,7
28	3	4,0	50,7
29	4	5,3	56,0
30	2	2,7	58,7
31	3	4,0	62,7
32	5	6,7	69,3
34	1	1,3	70,7
35	1	1,3	72,0
36	7	9,3	81,3
37	3	4,0	85,3
38	3	4,0	89,3
39	1	1,3	90,7
40	1	1,3	92,0
41	2	2,7	94,7
45	2	2,7	97,3
48	1	1,3	98,7
49	1	1,3	100,0
Total	75	100,0	

Tabla 2 • Género de los estudiantes

	Frecuencia	**Porcentaje**
Masculino	2	2,7
Femenino	73	97,3
Total	75	100

Distribución de las edades por franja etaria

Edad	Frecuencia	Porcentaje	
21 a 29 años	42	56	56
30 a 39 años	26	34,7	90,7
40 y más	7	9,3	100
Total	75	100	

Cuadro 2 • Saberes pedagógicos de los docentes

Valoraciones positivas		Valoraciones negativas	
Enseñaban con formas innovadoras	2	Enseñanza tradicional	1
La enseñanza se destacaba por las experiencias significativas	1	Aprendizaje memorístico	1
Las propuestas eran lúdicas	2		
Ejemplificaban los contenidos	1		
Interactuaban con los alumnos	1		
Daban ejercitación abundante	1		
Daban tareas	1		
Las clases eran participativas	1		
Las clases eran entretenidas	1		
Había reflexión a partir de situaciones de la vida cotidiana	1		
La enseñanza incluía valores	1		
Los contenidos estaban vinculados con la realidad	2		
La enseñanza era reflexiva	3		
Total	18	Total	2
Total de la categoría		**20 (19,8 %)**	

Cuadro 3 • Saberes relacionales de los docentes

Valoraciones positivas		Valoraciones negativas	
Cercanía	4	Distancia	1
Respeto	2	Menosprecio	1
Confianza en la posibilidad de aprender	2	Maltrato	1
Interés en sus alumnos	5	Gritos	1
Estímulo	3		
Contención	2		
Trato amable	1		
Total	19	Total	4
Total de la categoría		**23 (22,8 %)**	

Cuadro 4 • Cualidades personales de los docentes

Valoraciones positivas		Valoraciones negativas	
Bondad	5	Exigencia	1
Simpatía	3		
Paciencia	2		
Dulzura	1		
Cariño	3		
Expresividad	1		
Inteligencia	1		
Amor	7		
Justicia	1		
Carisma	1		
Consideración	1		
Pasión	5		
Calidez	3		
Exigencia	1		

Valoraciones positivas		Valoraciones negativas	
Ternura	1		
Solidaridad	1		
Buen humor	1		
Escucha	1		
Total	39	Total	1
Total de la categoría		**40 (39,6 %)**	

LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA Y LA PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE PRIMERA INFANCIA; ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

Cecilia Cabrera, Laura Curbelo y Clara Betty Weisz

Introducción

En las últimas décadas es posible identificar a nivel internacional un particular interés por la primera infancia, que va anclando en cada país a través de la promulgación de legislación, de creación de institucionalidad y de planes y programas específicos, que vinculan con la historia social local y las particulares coyunturas.

En Uruguay se destaca el Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia) creado en 1988, y constituido como política de alianza entre el Estado, las organizaciones de la sociedad civil y las intendencias de gobierno municipal, cuyo propósito define garantizar la protección y promover los derechos de las niñas y los niños desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso a la educación y al sistema de protección social para quienes provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social. A partir del año 2005, este programa fue reformulado consolidándose hasta la actualidad como la principal política pública en relación con la primera infancia (Giorgi y Weisz, 2021).

También se destaca en 2007 la creación de Programa Uruguay Crece Contigo (UCC) que propone un sistema de protección integral a la primera

infancia, centrado en la atención a mujeres embarazadas y en el desarrollo de niños y niñas menores de 4 años, que focaliza en la salud, la nutrición y el acceso a las políticas sociales que habiliten el acceso a derechos.

Y en lo que refiere a lo que nos compete en este artículo, al ámbito de la educación formal, adquiere particular relevancia en 2008 la creación del Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia, enmarcado en el Sistema Nacional de Educación del Uruguay, que comienza a funcionar en forma oficial en noviembre del 2009. Desde entonces, se han implementado planes y programas que apuntan a la profesionalización de los maestros y educadores en dicha área, con el objetivo de formar personal de la educación para la primera infancia, con una titulación de grado terciario, de carácter no universitario, con sólidos conocimientos sobre los componentes biológicos, socio-pedagógicos, culturales e institucionales que configuran el desarrollo y el aprendizaje infantil, que posibiliten las acciones educativas requeridas para ese tramo etario como ejercicio pleno del derecho a la educación y en contextos institucionales diversos.

Actualmente, son nueve los departamentos de Uruguay en donde los Institutos de Formación Docente (Canelones, Montevideo, Colonia, Florida, Paysandú, Tacuarembó, Rocha, Cerro Largo y Salto) ofrecen la carrera de Maestro en Primera Infancia, que tiene como antecedente la carrera creada en 2011 de Asistente Técnico de Primera Infancia

Quienes egresan poseen una titulación que les habilita a trabajar en las instituciones dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria; en las que son reguladas por el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay; y en todos los centros educativos públicos y privados del país.

La formación en Maestro en Primera Infancia (en adelante MPI) tiene una duración de cuatro años. Su plan de estudios está constituido por asignaturas que corresponden a diferentes trayectos formativos, uno de ellos denominado Núcleo Formación Común y el otro trayecto llamado Núcleo de Formación Específica. Este trabajo expone la producción de conocimiento acerca de los encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica, respecto de la planificación de las prácticas docentes (autoras, 2019). Dicha investigación fue aprobada por el Consejo

de Formación en Educación (CFE) en acuerdo con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación Científica del Uruguay (ANII), en el marco del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE, 2019).

Se analizan las grietas entre la formación curricular y las prácticas de las estudiantes en el aula. Dichas distancias conllevan tensiones y desafíos en relación con la articulación entre teoría y práctica en la formación docente en primera infancia. Específicamente se profundiza en el estudio de los encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica y la planificación de las actividades de enseñanza. A tales efectos se procura identificar, describir y analizar las concepciones de infancia y de ciudadanía infantil vinculadas al derecho a la participación, en la planificación de las estudiantes dirigidas a sus actividades en el aula.

Tanto la formación pedagógica como psicológica del estudiante de Maestro en Primera Infancia, tiene una presencia relevante en la currícula. La formación prevé además la realización de práctica docente en segundo, tercer y cuarto año, donde en forma explícita e implícita se espera que estén presentes los saberes pedagógicos y psicológicos. Así como también prevé la realización de diferentes intervenciones prácticas de observación en el marco de asignaturas referidas anteriormente.

Por su parte, el área pedagógica forma parte del Núcleo de Formación Común con: Pedagogía I (Énfasis en la primera Infancia) en primer año y Pedagogía II (Énfasis en la primera Infancia) en segundo año. A su vez, dentro del área Pedagógica se encuentra la asignatura denominada Observación y Análisis de las Instituciones de Primera Infancia (primer año), que apunta a abordar enfoques teórico-prácticos sobre análisis institucional, psicología de las instituciones y procesos de trabajo grupal e interdisciplinario. El área de pedagogía constituye una referencia para el análisis teórico de la práctica y de los centros educativos, así como también un componente esencial para la apropiación del conocimiento pedagógico por parte de los estudiantes y para el desarrollo de la reflexión pedagógica sobre las prácticas.

Por otro lado, el área de formación en Psicología se ve explícitamente nominada en el primer y segundo año con las asignaturas Psicología del Desarrollo y Psicología de la Educación respectivamente, ambas pertenecientes al Núcleo Formativo de Educación Común. Sin embargo, no son las únicas asignaturas que se ven atravesadas por esta disciplina, también hay materias como Diversidad en el Desarrollo y el Aprendizaje que pertenece al núcleo de formación específica, y que tiene en su diseño curricular un aporte importante desde el campo de estudio de la psicología. La formación psicológica, apunta al reconocimiento del sujeto como un ser bio-psico-socio-cultural, analizando desde la psicología evolutiva las características del desarrollo, así como también reconociendo la singularidad y la diversidad de factores que influyen en el mismo; los momentos evolutivos de la primera infancia; los períodos del desarrollo cognitivo y la influencia de los diferentes contextos de socialización en aprendizaje y desarrollo del niño.

En este sentido, nuestra investigación se propuso conocer la incidencia que los contenidos teóricos aprendidos durante la formación docente en pedagogía y psicología tiene en la planificación de las prácticas docentes de las estudiantes de formación en Maestro en Primera Infancia; así como también analizar las ausencias y omisiones de dichos saberes.

Metodología

Se opta por la mirada cualitativa (Alonso, 2003) cuya perspectiva epistemológica permite comprender en profundidad los sentidos que los que los actores le otorgan a la acción. Es decir se trata de una producción de conocimiento espacial y temporalmente (Taylor y Bogdan, 1990) contextualizada , donde se privilegia la profundidad y la escucha atenta que habilite a identificar y analizar las tensiones entre los encuentros y los desencuentros entre las categorías indagadas (concepción de infancias, ciudadanía infantil: participación e inclusión educativa) y los sujetos de la investigación, en este caso las estudiantes de Maestro en Primera Infancia, sosteniendo el criterio de transferibilidad, es decir la posibilidad que los resultados pueden contribuir a la comprensión global del problema de investigación.

A tales efectos se llevaron adelante diferentes técnicas. El proceso de construcción del dato (Canales, 2006), se llevó a cabo en un primer momento a partir del relevamiento documental de los contenidos formativos por los que transitan las estudiantes de 3ro y 4to durante la formación docente, particularmente en los programas de los cursos de Psicología y de Pedagogía, con el objetivo de conocer los sustentos teóricos y los contenidos curriculares previstos en los cursos que componen ambas áreas. Se relevaron tres planes de estudio de Psicología y tres planes de estudios de Pedagogía de 1er de 2do y de 3er año del plan vigente de Formación docente: Psicología del desarrollo-Anual T; Psicología de la Educación-Semestral T/P y Diversidad en el Desarrollo y el Aprendizaje- Semestral T/P para el área de formación en psicología, y para el área de formación Pedagógica: Pedagogía I (énfasis en la Primer Infancia) - Anual T; Pedagogía II (énfasis en la Primer Infancia- Anual-T); Observación y análisis de la Instituciones de Primer Infancia- semestral T/P.

Posteriormente, se analizaron planificaciones estudiantes 3er y 4to año de MPI, con el propósito de identificar los modos en que dichos saberes son interpretados y volcados en la planificación de las prácticas. Se realizó el análisis del diseño y de la planificación de 16 clases prácticas realizadas por estudiantes de 3er y 4to año de MPI de Montevideo y de Canelones

Y por último se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a través de un formulario online, a estudiantes de 3er y 4to año, y 6 entrevistas semiestructuradas a docentes de psicología y de pedagogía a cargo de dichos cursos en distintos institutos de formación docente.

Por su parte, el análisis se centró en identificar los encuentros y desencuentros presentes entre los contenidos formativos y la planificación de las prácticas, en las categorías de concepción de infancias, participación e inclusión educativa, tal como se describe a continuación:

Dimensiones	Operacionalización
Concepción de Infancias	La concepción de las infancias tiene un carácter histórico-cultural y contextual. Se consideran los siguientes indicadores según el tipo de discurso que predomina: • perspectivas romantizadas de las infancias; • miradas adultocéntricas y monocromáticas que estipulan la misma actividad para todo el grupo; • tiempos y espacios donde las infancias puedan desarrollar su autonomía, creatividad y singularidad según sus intereses y necesidades. • Propuestas que ubican a las infancias en el centro habilitantes del trabajo colaborativo, diálogo, la reflexión compartida y la evaluación entre pares. • Propuestas que le dan prioridad a cumplir con los contenidos programáticos. • Propuestas que ponen el centro en la actividad expositiva docente
Ciudadanía Infantil y participación	Enmarcado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), se identifica el efectivo ejercicio del Derecho a la Participación a través de la presencia de espacios donde sean informados, puedan emitir sus opiniones, sean escuchados e incidan en las decisiones que se toman en acerca de temas de su interés e incumbencia. Para ello se tomó como base el Menú de indicadores de participación (INN/OEA, 2010). Indicadores: se proporciona información acorde a la autonomía progresiva, se planifica considerando la opinión infantil, se prevén espacios para la escucha de las voces de las infancias y se les tienen en cuenta en la toma de decisiones

En la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), aprobada por La Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, el 20 de noviembre de 1989, se hace referencia a los niños como sujetos de derechos, quedando entonces, sobreentendido el derecho a la educación desde el momento del nacimiento. A diferencia de la Declaración de los Derechos del Niño, la Convención compromete a los Estados firmantes a concretar

en acciones sus declaraciones, Uruguay fue uno de los países firmantes en dicha Convención Internacional.

Educar desde los derechos implica garantizar la inclusión y participación de todos los niños y niñas. Desde este lugar, se pone de manifiesto el interés por construir una mirada crítica en torno a la labor docente y la necesidad de visibilizar la articulación entre los contenidos programáticos de pedagogía y psicología en las prácticas preprofesionales de MPI.

Concepción de infancias

Históricamente, existen diversas maneras de pensar la niñez. Yendo desde una concepción de infancias que piensa a los niños como débiles y vulnerables, considerando como carencias aquello que les falta a niñas y niños para transformarse en adultos, hacia una concepción de las infancias que les otorga poder de decisión y una autonomía creciente.

La noción de infancias depende del contexto cultural epocal y tiene carácter histórico y cultural. A lo largo de la historia se ha pasado de la idea del niño como ser humano inacabado, como un "adulto pequeño" a la idea de los niños como ángeles perfectos, innatamente buenos. En el siglo XVIII se le otorga la categoría de infante, pero es un infante en tanto es pensado como un "ser primitivo", en evolución, aún le falta para llegar a ser alguien. Es recién a partir del siglo XX y hasta la fecha que comienza a pensarse "el niño como sujeto social de derecho" y que comienza a haber una concepción de infancias, anteriormente como dice Airés (1973), existían niños, pero no infancia, ya que hasta el siglo XVII no existe para el autor lo que podría denominarse una concepción genuina de la infancia.

A través de las entrevistas realizadas pudimos observar en los discursos de las estudiantes que la mayoría de ellas ponen de manifiesto una concepción de infancias romantizada, sostienen por ejemplo que se trata de

> la etapa de la vida comprendida entre el nacimiento y la adolescencia o pubertad. En la que el niño/a, crece fuerte y seguro de sí mismo, y recibe el amor y estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. (Entrevista a estudiante de MPI, 2020)

Skliar (2010) plantea algunas dificultades que existen en relación con la conceptualización de la infancia. En tal sentido, el autor sugiere que se debiera arrancar la infancia de la línea secuencial de la vida, y dicho acto no implica solamente un proceso teórico, sino que requiere verla sin compararla con otras edades, se debiera mirar la infancia tal cual es, sin compararla con otras edades, reconociendo sus potencialidades y su singularidad. Al adultizar la infancia, se pierde la posibilidad de mirar la infancia por sí misma y confiere al presente de las infancias un valor en sí mismo y no un valor a futuro "lo que puede llegar a ser"[19].

> Es innegable que la infancia es un hecho biológico, es una etapa diferente a las demás; claramente también es una construcción social e histórica, por tanto, no deberíamos estudiarla únicamente dentro de la línea evolutiva, conocer mejor las Infancias implica comprender a los niños y niñas como sujetos singulares construidos desde diferentes contextos, desde diferentes subjetividades, reconocerlos como actores sociales. Es una etapa fundamental de todo ser humano, pues tenemos una capacidad de absorción mayor a cualquier etapa, lo que permite al niño aprender de una manera más fácil y rápida. En esta etapa el niño aprende principalmente mediante la experiencia, por lo que considero que desde ese punto se ve reflejado en mis planificaciones, debemos de aprovechar ese interés constante que está despierto en esta etapa, para a través de diferentes actividades prácticas, como el juego en el patio, la experimentación, el juego en rincones, entre otras el niño aprenda eso que queremos enseñar. (Entrevista a estudiante de MPI, 2020)

Sin embargo, cuando los docentes son interrogados en relación a su concepción de infancias, sus discursos develan que generalmente ésta es considerada como una etapa etaria, como un estadio de desarrollo; evidenciándose una concepción de infancia monocrónica y no una concepción que abarque las diferentes modalidades de habitar las infancias. La monocronía de la concepción puede interpretarse a partir del curioso hecho que muchos de los profesores y maestros entrevistados no reparan o ignoran el

19 Mirar la infancia por lo que es, parte 1. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=JTi5OsOqJUc&t=1s

plural de la palabra infancias enunciado en nuestra pregunta, sin asumir pluralidades conceptuales o sospechar que pudieran ponerse de manifiesto en el plural del sustantivo utilizado. Como señala Terigi (2010) la monocronía escolar debiera ser un concepto a desterrar tanto cuando se trata de pensar en cada uno de los niños y niñas que habitan nuestras aulas, como en el diseño curricular y en la planificación que realizamos los educadores, es tiempo de pensar en plural y hacerlo de manera diversa.

> … la monocronía está en crisis, en una crisis que tiene un alcance general, pero que no comienza hoy ni es reciente. En las secciones múltiples de las escuelas rurales, la monocronía ha sido siempre un problema. Si un grado escolar está constituido por alumnos/as que se encuentran en una misma etapa formal de la escolarización, por definición, en un plurigrado coexisten distintos grados. Suponiendo que para cada grado se diseñara una y solo una cronología de aprendizaje, enseñar en una sección múltiple obliga a los/as maestros/as a manejar en forma simultánea al menos tantas cronologías como grados componen la sección. Ahora bien, los docentes han sido preparados para desarrollar aprendizajes monocrónicos; como puede comprenderse, manejar dos o más cronologías de aprendizaje es una tarea difícil para docentes formados en la monocromía. (Terigi, 2010, p. 105-106)

El cambio histórico que tuvo la concepción de las infancias refleja un cambio de la mentalidad colectiva, que comienza a manifestar sentimientos hacia los niños, se instala una nueva sensibilidad hacia la infancia. El *descubrimiento* de la infancia conlleva un elevadísimo costo económico, ya que comienzan a diseñarse instituciones encargadas de la crianza y de la educación, y por lo tanto del control. La infancia pierde la libertad en la medida que debe ser preparada para la vida adulta; ese espacio de preparación pasa a ocuparlo la escuela.

> La infancia es una construcción moderna que ha variado a lo largo del tiempo en función de las sociedades. Es una categoría que se aplica a los sujetos de determinada edad, a quienes se atribuye un conjunto de cualidades construidas desde el mundo adulto. El transcurrir del tiempo y el devenir de las sociedades han abierto otros espacios a la infancia, a sus intereses, a sus deseos y necesidades. Esas han variado, (...) la escuela es reflejo de ello, no obstante, su esencia permanece y se vivifica en una idea de "niño" traducida en el "alumno ideal" que sólo tiene sentido en el seno de la institución escolar. Esta noción se pone

> de manifiesto en los cursos mediante el abordaje teórico que intenta problematizar la noción de infancia como construcción, por tanto, atravesada por un conjunto de supuestos que es preciso desandar. (Entrevista a docente de MPI, 2020)

El discurso de la docente permite apreciar, el abordaje histórico del concepto, en tanto que también promueve la problematización y reflexión sobre nociones establecidas y construidas como verdades a nivel social. Sin embargo, este discurso de los docentes no logra permear las planificaciones y discursos de los estudiantes, en algún punto los cursos teóricos y la práctica parecen estar disociados.

En la entrevista a las estudiantes hallamos primordialmente una conceptualización de las infancias desde la psicología del desarrollo, como etapa de la vida en la que "el niño se encuentra" se sugiere que el desarrollo de los niños se realiza a través de actividades pensadas para potenciar su "desarrollo próximo" y se concibe al niño como una persona creativa y que dicha creatividad puede potenciarse a partir de actividades pensadas por el docente.

Otra estudiante manifiesta que concibe las Infancias como etapa del desarrollo, en la que parece retornar a una postura romántica de la infancia a pesar de que se la plantea como etapa de desarrollo y socialización.

> El individuo va construyendo su personalidad, participan diferentes agentes socializadores (familia, instituciones educativas, etc.) donde ayudan a moldear la misma, es muy importante que el infante crezca en un ambiente seguro, con amor, puestas de límites y adultos referentes posiblemente estables. Es donde se van generando los primeros vínculos y afectos (familiares, sociales, con el entorno). (Entrevista a estudiante de MPI, 2020)

Es decir, se describe la infancia como etapa fundacional de la vida humana, etapa que tiene determinadas características, que se tienen que tener en cuenta en las planificaciones de actividades para que resulten apropiadas a esa edad. Las estudiantes de magisterio plantean las infancias como sujetos de derechos, manejando conceptos como la igualdad y la dignidad. En las entrevistas se alude a la necesidad de pensar la diversidad y se explica que

debe ser considerada como un momento en la vida en el cual el niño juega, crece y se desarrolla, y que el docente debe considerar estas características, permitiendo al niño explorar y descubrir su propio interés.

Dado que este discurso no fue puesto en práctica en las planificaciones, se puede decir que estamos ante un discurso aprendido y esperado para el docente de MPI, y no así una problematización o reflexión sobre el concepto interrogado. Siendo que solo una de las estudiantes entrevistadas manifiesta que

> Las infancias son constructoras de cultura, conocimiento e identidad" y al explicar cómo esta concepción se pone de manifiesto en sus planificaciones para el trabajo de aula, señala que "Preparando el entorno acorde a las edades que se realicen las actividades planificadas" y que en concreto lo lleva a la práctica propiciando "instancias dónde se contemple las infancias como sujetos de derechos. (Entrevista a estudiantes)

A pesar que los programas de pedagogía y de psicología atienden desde sus contenidos y propuestas a una consideración de la diversidad de aprendizajes, modos de pensar, modos de estar en el mundo, vinculados al desarrollo de cada persona, de su contexto, y de su diversas maneras de socializar, percibimos un desencuentro cuando el estudiante magisterial planifica una actividad didáctica con las infancias, ya que no parece tener en cuenta los conceptos fundamentales reflexionados de manera crítica en dichos cursos. Notamos incluso la ausencia de aquellas preguntas que podrían considerarse fundamentales para ambas disciplinas con relación a el qué, el por qué, y el para qué de cada acto educativo. Encontramos planificaciones centradas específicamente en el cómo y en los aspectos metodológicos de las actividades que se proponen a las niñas y niños. Se trata de actividades pensadas desde la didáctica con muchísimo más énfasis que desde la pedagogía o desde la psicología, permitiendo desprender que el estudiante de MPI no logra articular los saberes provenientes de las diferentes disciplinas, restringiendo la práctica docente a un campo exclusivo de la didáctica.

Recolar el problema desde la pedagogía implica pensar la concepción de las Infancias desde las necesidades de los niños y niñas pequeños, y en este

marco podríamos afirmar que estas necesitan unas condiciones que favorezcan de manera apropiada el establecimiento de vínculos con otros de su misma edad y también con otros mayores, teniendo así la oportunidad de experimentar situaciones y sentimientos que otorgan sentido a su vida y a la experiencia vivida y percibida dentro de una comunidad.

La escuela cumple un papel central en la consolidación y reproducción de la concepción de infancias, esta investigación se concentra específicamente en analizar el rol que juegan los docentes dentro de dicha reproducción escolar, partiendo de la idea que es el educador quien genera las condiciones apropiadas para colocar las infancias en el centro del proceso.

Desde una perspectiva crítica se considera que durante el proceso de escolarización es el educador quien inicia y promueve la autonomía de niñas y niños en tanto sujetos sociales de derecho, ese educador es concebido como alguien que ha comprendido que el proceso educativo no es un fin en sí mismo, sino que se trata de un medio que acompaña el estar en el mundo de las personas en edad escolar; es por ello que respeta y promueve su derecho a participar de manera autónoma y creciente.

El diseño de las actividades y la planificación de estas hacen observable la idea que el maestro tiene sobre la participación infantil, y que a su vez es una ventana abierta para vislumbrar la concepción de infancias.

Algunas actividades que encontramos en las planificaciones dan cuenta de una confusión entre la realización de una actividad grupal y cooperar autónomamente de manera colectiva. Cuando la propuesta de actividad es un indicador de una concepción de educación basada en el trabajo colaborativo, el diálogo y la reflexión compartida entre pares en el marco de un rol docente crítico reflexivo, encontraremos esto reflejado en los objetivos, propósitos y fundamentaciones de las actividades.

En el marco de una pedagogía crítica se espera encontrar planificaciones que involucren propuestas de actividades conducentes a prácticas en las que los niños tengan la posibilidad de desarrollar paulatinamente las habilidades necesarias para pensar y actuar autónomamente.

En el marco de nuestra investigación, al revisar las actividades que encontramos en las planificaciones, vemos que mayormente tienen la apariencia

de actividades colaborativas, pero si profundizamos el análisis, encontramos que son fuertemente conducidas por el adulto hacia un determinado conocimiento o contenido programático previamente definido. No encontramos procesos de autonomía infantil ni que las propuestas tengan en cuenta las búsquedas de sentido propias de las infancias, sino que ante un contenido programático se intenta crear una actividad que a los niños les llame la atención o les haga sentido en relación a algo ya vivido, pero no se planifican actividades que en sí mismas sean una vivencia o acontecimiento con sentido propio, o que provoquen una construcción auténtica de un saber desde una investigación nacida en el interés de los niños y niñas.

También encontramos en varias de las planificaciones analizadas que las estudiantes de magisterio en primera infancia toman el marco curricular como referencia bibliográfica, señalando incluso objetivos, competencias generales y específicas y hasta contenidos extraídos textualmente del Marco Curricular para el desarrollo de la Primera Infancia[20]. Sin embargo, al revisar la planificación y diseño de las actividades previstas es posible observar que las futuras maestras trasladan el lugar central que teóricamente tiene el niño y centran sus propuestas de clase en actividades fuertemente ligadas a un contenido programático.

Incluso, es posible percibir un evidente desencuentro entre aquello que se escribe en la planificación que se presenta como ítems basados en el Marco Curricular y las actividades tradicionales que luego se proponen en muchos de los casos analizados. Doble desencuentro si consideramos además que desde el discurso ellas enmarcan su rol en un paradigma crítico,

---

20 En Uruguay, el Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia, entendió necesario articular el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses realizado en 2006 por el Ministerio de Cultura con el Programa de Educación Inicial y Primaria, (ANEP- CEIP, 2008) por medio de la elaboración de un Marco Curricular para la atención y educación de las niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Dicho marco mantiene vigentes e integra de manera actualizada los diseños curriculares oficiales. Si se desea profundizar, este Marco puede ser descargado del siguiente enlace https://mcrn.anep.edu.uy/node/31#:~:text=Un%20Marco%20Curricular%20com%C3%BAn%20para,de%20pa%C3%ADs%20que%20deseamos%20construir

enunciando que su cometido es ser guías, orientar procesos de aprendizaje, potenciar el desarrollo de niñas y niños, desarrollar su propia reflexividad y adquirir las herramientas necesarias para el análisis reflexivo sobre sus propias prácticas, comprendiendo la responsabilidad que le compete en la propuesta educativa que toma al niño como centro.

Las futuras docentes reconocen la diversidad de las infancias con las que trabajan e indican que éstas son protagonistas del proceso de educativo, y por tanto declaran tener en cuenta para sus planificaciones esta diversidad incluso en relación a los tiempos y los ritmos, que otorgan al aprendizaje infantil, desde un lugar de posicionamiento respetuoso; afirman que sus prácticas propician un clima de encuentro en el que los participantes permanecen interrelacionados afectivamente en un ambiente de confianza y diálogo. A este equipo de investigadoras no les fue posible hallar indicadores claros de estos aspectos en las planificaciones con las que trabajamos.

Observamos además que si bien en las planificaciones se enuncia que se da cabida a la manifestación de los niños, no aparecen en ellas espacios previstos para escuchar su voz e incluso en aquellas actividades que habilitan el juego, el intercambio y el diálogo, no se perciben encuentros manifiestos desde los intereses del niño.

> El niño es considerado un ser activo de su desarrollo y aprendizaje… y los niños se desarrollan directamente relacionados con la capacidad de generar y generarse preguntas, en la búsqueda de dar explicación a dichas interrogantes el niño explora, experimenta, investiga, descubre y crece". (Entrevista a estudiante de MPI, 2020)

Sin embargo esto no se ve presente en las planificaciones en las no se diseñan espacios en los que niños y niñas realicen preguntas a partir de sus propios intereses ni en las que puedan vincular activamente su curiosidad en el desarrollo de una investigación o en la propuesta de una actividad que no sea regulada, ordenada y coordinada hacia el fin que percibe el mundo adulto. En esta perspectiva adultocéntrica, el docente se desconecta de las necesidades, intereses y motivaciones de los niños y niñas alejándose de una perspectiva situada y contextualizada.

En relación a los docentes formadores de maestros, al analizar sus respuestas a nuestra entrevista nos encontramos mayormente con desencuentros entre las concepciones de infancias actuales y las sostenidas por el colectivo docente, mientras que una de las docentes entrevistadas señala:

> La o las ideas de infancias constituyen una construcción social y cultural. Yo apoyo en los cursos la idea de infancias contenida en la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de 1989. Por esto, además de trabajar el tema conceptualmente (la idea de infancias está en el curso de Pedagogía II de MPI), coloco el tema a la reflexión durante todo el año cuando se abordan otras cuestiones. (Entrevista a docente de MPI, 2020)

Podemos percibir que, en el discurso de esta docente, se aprecian concepciones más cercanas al marco de referencia actual, donde se contempla la diversidad y los derechos de las infancias, en el que se deja claro que nuestro rol trasciende los muros institucionales escolares para abarcar todos los aspectos de la vida de las personas a las que educamos.

Volviendo al concepto específico de Infancias, la pluralidad que encierra y la multidimensionalidad que abarca, hallamos que ninguno de los docentes entrevistados hizo énfasis en las infancias como diversidad, ni como pluralidad de concepto. No fue posible hallar en las respuestas alguna que refiriera a una visión compleja o interseccional para el análisis de la categoría. Por el contrario, los datos recogidos nos permitieron observar una visión monolítica de las infancias, enunciándolas desde el singular, estudiándolas únicamente como etapa de la vida del ser humano. Esta visión, permite inferir miradas similares para el resto de los sujetos del campo de la investigación, por ejemplo, en las planificaciones de las estudiantes se plantean actividades idénticas para todo el grupo de clase, sin alternativas que hagan manifiesto el reconocimiento a las diversidades en cuanto a aprendizajes, trayectorias y contextos de los estudiantes.

Otro ámbito en el que buscamos el concepto de infancias fue en los planes y programas de las asignaturas de Pedagogía y Psicología. Encontramos que en los diversos documentos oficiales se conceptualiza de manera bastante similar a cómo lo hacen los estudiantes y docentes. Este es

paradojalmente un encuentro, poco deseable pero encuentro al fin; que probablemente explica gran parte de la inconsistencia entre discursos, prácticas y planificaciones. En el programa de Psicología del desarrollo se plantea que es necesario enfatizar "la importancia de los primeros años en los que el niño experimenta variados y profundos cambios, configurándose ventanas de oportunidades para el despliegue del potencial" (p. 1).[21] A la misma vez que propone como contenido programático a enseñar a las futuras maestras: "la construcción actual, la evolución del concepto a través del tiempo y consideraciones sobre la primera infancia", indicando que el abordaje debe ser a través de la Historia, y considerando de manera explícita y exclusiva la infancia como etapa de la vida de las personas. Resulta asombroso constatar que en el programa de Psicología de la Educación no aparecen los términos infancia, ni primera infancia, y por supuesto tampoco la consideración plural de la palabra.

En los programas de Pedagogía aparece dentro de los objetivos específicos del curso de Pedagogía I que es necesario aprender a conceptualizar y analizar los procesos de aprendizaje en la niñez, proponer actividades que los potencien y dentro de los ejes temáticos se presentan tres que vinculan con el término infancia en singular. Desde esta apreciación, se puede decir que existen encuentros entre los significados construidos por las estudiantes y lo desarrollado en los programas analizados.

De acuerdo con lo expuesto, dentro de los hallazgos de esta investigación encontramos que en las planificaciones prima un concepto de aprendizaje para las infancias que es monocrónico, monolítico, no diverso. El mismo pone de manifiesto la creencia de que todos los niños están en condiciones de aprender lo mismo a la misma vez.

---

21 Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Formación en Educación Maestro de Primera Infancia PLAN 2017 TRAYECTO FORMATIVO NÚCLEO DE FORMACIÓN COMÚN ESPECIALIDAD MAESTRO DE PRIMERA INFANCIA CURSO PRIMERO ASIGNATURA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO dispoible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/primero/psic_del_desarrollo.pdf

No fue posible hallar en las planificaciones preguntas abiertas, interrogaciones que promuevan la indagación y de las que el docente no conociera la respuesta, preguntas revestidas de la honestidad que otorga la ignorancia de un tema, que inviten a investigar juntos de manera horizontal. Tampoco fue posible encontrar propuestas en las que se consideren de manera clara y abierta las diferencias entre los niños a los que van dirigidas. No fue posible hallar diseños de actividades en las que estuviera presente una consideración de los niños como personas completamente inteligentes, sino como inteligencias en desarrollo, se les considera personas de algún modo inacabadas.

Encontramos también que cuando se etiqueta una actividad como "diálogo" se establece que es una propuesta de participación y sin embargo ese diálogo no circula ni se produce entre pares, sino que es una instancia entre un niño y el maestro. En relación a la autonomía concedida a los niños no fue posible detectar que estos tuvieran algún tipo de posibilidad de negarse a la realización de una tarea, o de elegir la realización de otra tarea. No encontramos propuestas en las que se abrieran posibilidades a la argumentación por parte de las niñas y niños; ni tampoco instancias de evaluación de las actividades por parte de ellos.

No fue posible encontrar indicadores de que en las planificaciones el eje central del trabajo fueran los niños y no el programa/el maestro/la institución/la visita del profesor de didáctica, tampoco que la misma tomara como centro alguna búsqueda de sentido del grupo de niños y niñas, ni que las actividades propuestas partieran de sus intereses, o que los motive a indagar desde curiosidades propias.

En las planificaciones no encontramos espacios previstos para la escucha a las diversas voces de los niños, no se planifican espacios de diálogo ni momentos en los que se recoja la opinión de los niños con el objetivo de modificar el rumbo o trayecto que propone el docente. En ningún caso fue posible observar la presencia de preguntas que apunten a recoger los intereses de los niños y niñas por lo que se percibe un tratamiento de los niños como subordinados al mundo adulto.

En relación con esta categoría, podría afirmarse que se han identificado más desencuentros que encuentros entre la concepción de infancias que los docentes y futuros docentes manifiestan en sus discursos y los indicadores que encontramos en planificaciones y entrevistas.

Ciudadanía Infantil y participación

El tratamiento de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, y la problematización teórica del concepto de ciudadanía centrada en el clivaje etario reviste una novedad tanto política como teórica, dando lugar a procesos de reconocimiento y de ampliación de ciudadanía (Kabeer, 2005), y a la interpelación de las desventajas históricas y las desigualdades en el acceso a los Derechos (Llobet, 2009). Para ello se requiere desplazar la percepción de sujeto carente y de estar atentos a las condiciones del contexto familiar, el género, el grupo étnico, o la interseccionalidad de desigualdades que incrementan el riesgo de ser silenciados.

La comprensión de la participación infantil en el marco de la teoría de la ciudadanía de las infancias torna entonces necesario pensar a partir del concepto de agencia donde se articulan estructura y acción social. En la producción y la reproducción de la vida "reinterpretaremos participación como la capacidad de niños y niñas de "hacer la diferencia" en las relaciones sociales de las que participan, señalando la capacidad transformadora de su acción". (Llobet, 2015). Se trata entonces, de contrarrestar el adultocentrismo, promoviendo que el adulto opere como guía y no como centro. En este sentido es necesario considerar los aspectos derivados de las relaciones de poder, en las cuales particularmente la escuela constituye un espacio privilegiado del ejercicio del poder adulto. Por ello es crucial la representación social de las infancias, donde en concordancia a la literatura desarrollada, se logren garantizar los intereses de los niños, otorgando la voz a las infancias a través del diálogo, a la vez que evitando la tendencia a que el adulto enunciar *en nombre de*.

Al posicionarse desde este paradigma sería esperable que exista participación en el propio diseño de las planificaciones y en las prácticas docentes.

Asimismo, que se priorice la pregunta abierta, honesta e investigativa donde se respete la diversidad y las diferencias, y que las mismas puedan ser realizadas entre pares y no uno a uno con el maestro. Así como también resulta relevante habilitar la posibilidad de los niños y niñas para negarse a la realización de una tarea, o de elegir otra. De este modo se posibilita el desplazamiento del eje evaluativo hacia la autorevisión y la revisión entre pares. Dicho desplazamiento implica que el eje sean los niños y no el programa, el maestro, la institución o la visita del profesor o del inspector que revisa las prácticas.

De esta manera las prácticas quedan centradas en la búsqueda de sentido y en los intereses de las infancias. Estas prácticas se fortalecen con una escucha atenta y auténtica de las voces de las niñas y niños por parte de los educadores y de los otros niños, por tanto se promueve así una escucha ético/respetuosa. A tales efectos podría pensarse un tipo de participación consultiva desde la cual se recogen opiniones, manteniendo una vigilancia en la consistencia con la posterior toma de decisiones; otra de corte colaborativa donde las decisiones se toman en conjunto las infancias y los adultos; y un tercer tipo donde de forma autogestiva y a iniciativa de los propios estudiantes, ellos son quienes proponen y regulan su participación.

> Se entiende por tanto la participación como un proceso por el cual se hace efectivo el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia, en el ámbito familiar, judicial, educativo, de la salud, institucional, comunitario y de las políticas públicas, siguiendo siempre los principios de no discriminación, de autonomía progresiva, de interés superior de los niños, niñas y adolescentes y del derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia y desarrollo. Implica el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir suficiente cantidad de información de calidad adecuada a los asuntos que les incumben. Emitir opinión refiere al derecho de elaborar y expresar sus ideas en torno al tema que los ocupa o resulta de su interés de manera verbal, escrita, gráfica o con señas, siendo todas validadas como forma de comunicación. Ser escuchados conlleva que la opinión emitida sea respetada y que los adultos deberán brindar los tiempos y espacios para poder escucharlos. Y finalmente que sus opiniones sean considerada en las decisiones que se toman sobre los asuntos que los involucran. (INN, 2010, p. 21)

Siempre tomando en cuenta los principios transversales de autonomía progresiva, no discriminación, interés superior y el derecho a la vida y al desarrollo de los todos los niños, niñas y adolescentes, la participación en tanto derecho se efectiviza como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje, pudiendo reconocerse diferentes momentos, así como también un conjunto de condiciones. Es claro que la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad, considerando el principio de autonomía progresiva. Las opiniones se construyen a través de la argumentación, la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la re-problematización. A su vez la libertad de expresión necesita un buen manejo del lenguaje; mientras una escucha respetuosa y receptiva implica la capacidad para decodificar el mensaje y tomarlo en cuenta en el proceso dialógico. Siguiendo esta línea se ubican discursos que plantean:

> La participación implica intercambio, comunicación, expresión "ser parte de". En mis planificaciones intento propiciar espacios donde los niños y niñas participen de forma activa de su proceso de aprendizaje. Por eso me parece importante al finalizar una actividad o planificación realizar un momento de síntesis donde se realicen preguntas y reflexiones sobre lo que sucedió. (Entrevista a estudiante de MPI, 2020)

> Participación a mi entender es no solamente actuar en determinada circunstancia, sino también es la posibilidad de cambiar, transformar y formar parte de un todo. En las planificaciones se lleva adelante en el momento de trabajar en equipo, donde el alumno colabora y se involucra. (Entrevista estudiante de MPI, 2020)

Si bien los discursos acuerdan con el enfoque de Derechos y particularmente con el derecho a la participación, observamos que al momento de ofrecer los ejemplos que solicitamos, se evidencia un claro desencuentro entre la concepción de infancias que se pone de manifiesto a través de las planificaciones de sus prácticas. En este sentido se identificaron indicadores de participación restrictiva, dado que se propone frecuentemente a los estudiantes actividades asociadas unívocamente a la disposición para el trabajo en sub-grupos; confundiendo la didáctica de una actividad colaborativa con la fundamentación pedagógica de la misma. La propuesta resulta

restrictiva dado que simplifica una concepción compleja y complejizadora de la participación infantil.

La propuesta se vuelve restrictiva al considerar que la disposición de los estudiantes en el espacio o la actividad en subgrupos por sí misma pudiera desarrollar autonomía progresiva. De esta manera, el hallazgo evidencia la necesidad de insistir en una formación docente que priorice la fundamentación pedagógica acerca del lugar estratégico que ocupa la planificación reflexiva de las condiciones de una efectiva participación.

Lo antedicho se manifiesta en frases como "*Se los subdivide al grupo" y/o "Grupo total y pequeños grupos de experimentación, observación, diálogo, socialización y preguntas guía*" (Entrevistas a estudiantes de MPI). "*Grupo total, pequeños grupos, experimentación, observación, diálogo, socialización, preguntas guía*" (Entrevista estudiantes de MPI, 2020)

En otros casos hallamos que se piensa la participación como un vínculo bidireccional individual entre cada niño y el maestro; predominando una concepción que se pone de manifiesto en frases que podríamos resumir como "*hacer participar*" al niño, el adulto es el que decide cómo, de qué manera y en qué momento ese niño va a participar, siendo un eslabón más de la planificación, incluso la esperada respuesta del niño a ese hacerlo participar. Se observa que abre un espacio que se llama de participación, pero desde ese espacio no se habilita la toma de decisiones; las opiniones vertidas por los estudiantes no tienen efecto sobre lo que en aula acontece.

Del análisis se desprende que a la hora de planificar se considera relevante adaptar los contenidos en base al grado de desarrollo evolutivo según la franja etaria, lo que denota la persistencia de una visión fragmentada de las infancias en base a etapas, imprimiendo así un carácter homogéneo e idealizado de las mismas. La ausencia de espacios para el despliegue de propuestas dialógicas en las que se le dé lugar a intereses situados reduce las posibilidades de desarrollo de autonomía. La escuela parece seguir padeciendo de cierto modo del edadismo, en tanto minimiza el aporte de las infancias y sigue ubicándose como institución que normaliza, regula y gestiona la propuesta escolar desde la concepción adulta, y no desde el derecho a la participación infantil. Por tanto, parece perpetuarse una concepción de

las infancias que refiere al paradigma de la situación irregular y en menor medida al paradigma de la protección integral.

Por su parte los docentes reconocen, en sintonía con la fundamentación del programa de pedagogía, el potencial transformador de la participación y por tanto expresan la necesidad de habilitar espacios en los que efectivamente ésta se pueda ejercer. Sin embargo, mayormente se refieren a la participación de los estudiantes de MPI en actividades vinculadas a los aspectos políticos-académicos, que refieren a decisiones en relación con los planes de estudio o los contenidos curriculares durante la formación docente.

> La participación es la posibilidad y el derecho que tenemos de integrar ámbitos de discusión para que escuchemos y nos escuchen al momento de tomar decisiones y ser partícipes de las mismas, en diferentes temas que nos competen. La participación de los estudiantes, son parte esencial en los cursos en lo que atañe a dar puntos de vistas diversos, lo que enriquece el debate áulico. (Entrevista a docente de MPI, 2021)

> Ese concepto amerita focalizarlo históricamente. (…) es principio de la gestión pedagógica, de carácter activo y situado. Un aspecto no menor, es que está siendo necesario concebir espacios adecuados para el diálogo, la reflexión y toma de decisiones acordadas entre todos los actores de una Institución, en una educación democrática. (Entrevista a docente de MPI, 2021)

De este modo quedan fuera de consideración los aspectos relativos a cómo trabajar con los estudiantes magisteriales el desarrollo de estrategias didácticas, de mediadores y de competencias que les permitan reconocer, estimular y desarrollar la participación infantil.

Si bien se plantea que la participación de los estudiantes "es parte esencial en los cursos en lo que atañe a dar puntos de vistas diversos, lo que enriquece el debate áulico" (Entrevista a docente de MPI 2021), en lo que respecta a las infancias predomina la concepción de "hacer participar". De este modo se puede afirmar que la escuela continúa siendo percibida como la institución que normaliza, regula y gestiona la participación infantil desde la concepción adultocéntrica.

En síntesis, se evidencia la persistencia del adultocentrismo en lo que compete a la participación de las infancias y no encontrándose en los

discursos de las estudiantes y de los docentes, referencias a la participación en tanto reconocimiento de ciudadanía infantil. Sin embargo se reconoce el derecho a la participación y su relación con la ampliación de la democracia al referirse a la participación de los estudiantes de MPI en aspectos políticos vinculados a decisiones respecto de los aprendizajes a desarrollar durante su formación docente.

Consideraciones finales

De la investigación realizada, se pueden extraer algunas conclusiones en relación a los discursos de los docentes y estudiantes magisteriales, y a las planificaciones desarrolladas por estas últimas.

El análisis elaborado, expone la existencia de algunos encuentros entre los discursos de las estudiantes magisteriales y sus planificaciones en relación a las concepciones de infancias, participación y ciudadanía infantil. La discordancia fundamental que ha sido hallada se refiere a los conceptos y propuestas desarrolladas por ellas y los contenidos de los cursos de las áreas pedagógica y psicológica.

Observamos como las infancias son reducidas mayoritariamente a una instancia que corresponde a determinado momento evolutivo, priorizando las características del desarrollo cognitivo y motriz, desplazando los aspectos afectivos, sociales, culturales que contribuyen a una visión holística de las infancias, y al reconocimiento de los sujetos como actores sociales con capacidad transformadora. Se presenta un desencuentro entre las concepciones de infancias actuales, donde en los discursos de docentes y estudiantes, los niños y niñas son reconocidos fundamentalmente como sujetos de cuidado y no como sujetos de derechos.

Las planificaciones analizadas ponen de manifiesto un distanciamiento entre el discurso de algunas maestras practicantes en el que se verbaliza la necesidad de contemplar lo diferente del desarrollo de cada niño y sin embargo proponen idénticas actividades para desarrollar con todo el grupo de manera sincrónica. Cuando se dividen los grupos en subgrupos se hace en

relación a propuestas diversas y ante la necesidad de optimizar los tiempos pero no en relación al momento y proceso de cada estudiante.

Los niños y niñas son fundamentalmente invitados por el docente a formar parte de diferentes actividades que han sido previamente organizadas por el adulto, sin habilitar la toma decisiones, la elección de roles, propuestas, intereses por parte de las infancias. Desde la literatura actual, y en concordancia con lo previsto en los programas de Psicología y Pedagogía, los adultos (docentes y estudiantes magisteriales) debieran crear las oportunidades de aprendizaje reconociendo la diversidad de las infancias, compartiendo el proceso de participación, autonomía y desarrollo de los sujetos.

El análisis realizado en base a los discursos y planificaciones docentes, deja ver el ejercicio desde una participación consultativa y no participativa. Predominan así situaciones de falsa autonomía y participación, siendo que las acciones no surgen por iniciativa de los niños/as, sino por propuestas del docente. Se visualiza en las planificaciones, acciones que se dan en el aula, que son considerados participación por parte de las estudiantes, sin presentar las mismas interacciones de calidad ni el reconocimiento real del otro. La mayoría de los discursos deja ver una visión simbólica de la participación, ya que los niños y niñas no asumen un protagonismo real, primando la invisibilización de la infancia como actor social. Desde este lugar, las concepciones de infancia, participación y ciudadanía infantil, parecieran ser más coherentes con un paradigma de la sociedad moderna, de inicios del siglo xx, que con una visión contemporánea.

Si bien en los programas se plantea la coordinación de las áreas pedagógica y psicológica de actividades entre diferentes asignaturas de la malla curricular de formación docente, en base a los hallazgos en planificaciones y entrevistas se ve que las estudiantes no sintetizan los aprendizajes de Psicología y Pedagogía en sus prácticas de didáctica. Por el contrario, dichas planificaciones reflejan una formación de grado recibida de manera compartimentada desde las diferentes asignaturas de la carrera. Por tanto al momento de diseñar las prácticas preprofesionales el docente de didáctica ocupa un lugar de privilegio, las planificaciones reflejan estar pensadas desde la didáctica que les ofrece soluciones y maneras operativas de pensar las

prácticas, quedando relegado el encuentro interdisciplinar. Tanto en las entrevistas como en las planificaciones es posible percibir un funcionamiento de la carrera trazado más desde los límites de las asignaturas que desde las fronteras de los saberes, se demarcan territorios con precisión olvidando la complejidad del proceso educativo.

En función a lo analizado desde los discursos de los docentes de los IFD se visualiza una perspectiva centrada y enfocada en el aula de curso terciario y de la docencia terciaria, sin involucrar ideas y propuestas en torno a contenidos o competencias que acompañen a los futuros maestros para trabajar con los niños y niñas de modo participativo. Si bien existe concordancia entre la concepción de participación manejada por los docentes y el marco de referencia actual; apreciándose en este sentido el reconocimiento del poder transformador que tiene la participación y reconociendo la necesidad de habilitar espacios en los que los sujetos puedan ejercerla, se limita a la participación desde la adultez. Si bien los programas de pedagogía establecen la importancia del énfasis en la primera infancia, encontramos que al ser los docentes interrogados sobre el concepto de participación, refieren a participación de los estudiantes de MPI en actividades mayormente vinculadas a los aspectos políticos vinculados a decisiones adultas que al desarrollo de sus aprendizajes profesionales, sin referir a cómo trabajar con los estudiantes magisteriales para desarrollar en ellos competencias que les permitan reconocer, estimular y desarrollar la participación infantil.

Concluimos que debiera avanzarse hacia el reconocimiento de las infancias como sujeto de acción, donde las propuestas educativas visibilicen el operar del niño/a con el medio, habilitando una transformación recíproca entre el sujeto y el entorno. De lo contrario, seguirán siendo sujetos de reacción, desconociendo el respeto hacia la infancia, negando la posibilidad y el derecho a ser protagonistas de su propio desarrollo, sin habilitar por tanto la participación real y la calidad de actores sociales.

Referencias bibliográficas

Alonso, L. (2003) La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa. Madrid: Ed. Fundamentos

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, XXXVIII(1), 17-44.

Alfageme, E.; Cantos, R., Martínez, M. (2003) De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid. Recuperado de http://www.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/participacion-al-protag.pdf

Antelo, E. (2016) Igualdad, consideración y el oficio de enseñar. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=qY410GIEjLo

Aportes_POLITICAS_primera_infancia_Primera_Infancia_-_UNESCO (PDF) Susana Mara Compiladora, 2009

Ariès, P. (1973) L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Seuil.

Ariès, P. (1986). La infancia. Revista de Educación, (281), 5-17. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=507

Arnaiz, P. (2002) Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva.

Barcos, R (2007) Taller internacional sobre inclusión educativa en América Latina regiones Cono Sur y Andina. Informe sobre "La inclusión educativa en el Uruguay. Alcances y desafíos".

Canales, M. (2006) Metodologías de la investigación social. Santiago de Chile: LOM Ediciones

Fondo de Población de Naciones Unidas. Disponible en: http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf

Fraser, N. (1994) Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente. Revista Entrepasados IV(7), 87-114. Buenos Aires. Recuperado de https://estudios.sernam.cl/img/uploads/fraser_esfera_publica.pdf

Giorgi, V. (2010). La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en Las Américas. A 20 Años de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Montevideo: OEA, IIN. Recuperado de http://www.iin.oea.org/pdf-iin/A-20-anos-de-la-Convencion.pdf

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá. Nueva Gente.

Honneth, A. (1997) La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica.

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85300809. Zona Próxima 8 , 108-123.

Krauskopf, D. (1998) Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. San José:

Lago Bornstein, J.C (2009) Ciudadanos de Sociedades Democráticas. México: Progreso Editorial.

Llobet, V. (8 de Setiembre de 2015). El niño entre el derecho y la política. Clase III Infancias Políticas y derechos . Buenos Aires, CABA, Argentina: FLACSO VIRTUAL.

OEA- IIN (2010). Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes. Montevideo. Disponible en: http://www.iin.oea.org/pdf-iin/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf

Parrilla, A. (1999) Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidos

Sátiro, A. (2012). Pedagogía para una ciudadanía creativa. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Terigi, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar: saberes alternados. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

¿EDUCAR PARA LA PAZ? LOS VACÍOS DESDE LAS PROPUESTAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO

Rosa María Salgado Medina, Miguel Felipe Dorta Vargas y Gabriela Ruiz de la Torre

Introducción

Luis Porter (2003) señaló en su texto, *La universidad de Papel. Ensayos sobre la educación superior en México*, que: "vivimos en un mundo de apariencias, y los que dirigen la educación superior así lo perciben y lo asumen, y quizás por eso se preocupan tanto por promover la simulación, como si tuvieran un profundo amor por el teatro, sin entender que el teatro va mucho más allá de la simulación y de las apariencias. Vivimos en un mundo quebrado, [...], roto, separado, disperso, y quizás por ello, algunos sentimos este impulso hacia el encuentro, hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas y que debemos recuperar, rescatar, integrar" (Porter, 2003).

En coherencia con la idea anterior, en este trabajo se parte de un análisis reflexivo y crítico en relación con el vacío detectado en los programas de "formación inicial" en las licenciaturas de Pedagogía y de Intervención Educativa que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional como parte de la profesionalización de los futuros docentes en las áreas de la cultura para la paz. Por ende, este problema detectado es el origen de una universidad "imaginada", "desarticulada", que se resume en una institución formadora de profesionales de la educación que incursionan en la docencia

con carencias que les impiden entender los contextos violentos en los que ejercen su profesión.

Las instituciones formadoras de docentes en México son instancias con una proyección nacional, cuyos egresados han demostrado tener los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les permiten incursionar en la docencia en cualquier nivel educativo. A pesar de ello, enfrentan algunas dificultades para consolidar algunas propuestas pedagógicas relacionadas con el trabajo colaborativo que implica un entendimiento del "otro", un respeto por las ideas de los demás y de sus derechos, la consideración de la perspectiva de género y, de manera general, el uso de prácticas democráticas; elementos todos ellos relacionados con una educación para la paz.

¿Por qué educar para la paz?, ¿cuáles son los alcances de ello?, ¿existe la necesidad de una educación para la paz? ¿Qué entendemos sobre la paz? ¿Qué líneas de trabajo alternativos podemos desarrollar para establecer una cultura de la paz? ¿Qué tan actualizados se encuentran los programas de formación de los docentes mexicanos en la UPN y qué tan acorde están con las reformas más actuales de la educación que se vienen estableciendo desde el Estado? ¿Qué propuestas pueden estar a la mano de los futuros docentes para desarrollar prácticas en torno a una paz positiva?

Este artículo da respuesta a estas interrogantes de una manera crítica y propositiva a lo que hemos llamados aquellos "vacíos" que se pueden observar en los programas de la universidad antes mencionada. Ante dicha situación, hemos optado por realizar una investigación de carácter documental para poder observar sus deficiencias y peculiaridades, a fin de establecer una ruta de trabajo y/o acción —"propuesta pedagógica"— que sirvan, de manera positiva, como sugerencias para los futuros trabajos de los formadores de docentes y estos últimos en aras de mejorar las propuestas curriculares de la enseñanza y transmisión de la cultura de la paz positiva en entornos conflictivos.

De esta manera, el presente trabajo se encuentra estructurado en tres apartados. En el primero, titulado "Semblanza de un problema", se analizan desde lo que marca las leyes del Estado mexicano como los fundamentos normativos de la cultura de paz y educación para la paz, pasando por las

ausencias o escasa percepción de estas últimas en los contenidos de los distintos programas de las instituciones formadoras de docentes. Los cuales, de acuerdo con las recientes reformas en la educación inicial y básica, deberían de manera imperativa trabajar los temas y aspectos vinculados a la formación de una cultura de paz. En el segundo, se fundamenta teóricamente la importancia de considerar la cultura de paz como parte de la formación de profesionales de la educación. Los cambios que genera la sociedad del siglo XXI están concatenadamente relacionados con los nuevos problemas que deben asumirse desde lo social, el Estado y la Educación con mecanismos novedosos. De tal forma que, ante la necesidad de una nueva visión, se insiste en la necesidad de una generación de seres humanos con valores acordes con el paradigma del respeto, la justicia, la equidad y la democracia como condiciones para prevenir y erradicar las violencias física, cultural y estructural de la actualidad. En el tercer apartado de este trabajo, bajo el título "La Propuesta pedagógica", detalla los dos momentos que requiere una formación entre los docentes de educación superior, esta propuesta configura además nuestro planteamiento pedagógico para la atención y solución del problema, como se dijo en líneas anteriores. Se inicia con una explicación de lo que se pretende, recuperando los fines educativos que se infieren a partir del análisis teórico anteriormente expuesto; posteriormente se recuperan las ideas en un trabajo transversal que implica considerar actitudes y valores en todos los cursos encaminados a la construcción de una cultura para la paz. Como consecuencia de lo anterior se especifica una propuesta de evaluación que apoye la valoración de actitudes que implican la cultura de paz positiva; finalmente se especifican lineamientos y principios pedagógicos para diseñar cursos, talleres, actividades y/o diplomados optativos o extracurriculares como contenido específico con la finalidad de dar atención a las necesidades educativas emergentes que si bien están previstas en la ley, todavía no están presentes en el currículum de las instituciones formadoras de docentes.

I. Semblanza de un problema

A continuación se hace una revisión a la fundamentación que regula la función y fines de las instituciones formadoras de docentes. Por lo que en el análisis de la normativa va más allá de lo que podría apreciarse como una síntesis de la misma de los cometidos de las instituciones formadoras de docentes en México, estas referencias expuestas aluden a la reflexión sobre las recientes reformas a la ley y la desarticulación con el currículum de educación inicial. Como podrá verse, por un lado, están las reformas a la ley y las nuevas exigencias educativas y, por otra parte, se encuentran los contenidos de los planes y programas de estudio que muchas veces no responden a dichas exigencias, lo que se presenta en las siguientes líneas es un acercamiento hacia las nuevas disposiciones normativas en las instituciones formadoras de docentes.

En México, la educación básica se encuentra bajo la rectoría del Estado, así como la formación de profesionales de la educación, también llamada formación inicial docente[22]. Para las instituciones formadoras de docentes, la educación inicial obedece a una estructura nacional que es definida y desarrollada por el propio Estado, tal y como la establece el Artículo 3º Constitucional:

- El Estado
- Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior…

22 Debemos distinguir entre los términos formación inicial y educación inicial; la primera, corresponde a la educación de nivel superior que proveen las instituciones formadoras de docentes, que en México corresponden a: Normales, Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Actualización del Magisterio, conocidos como CAM; la segunda, es la educación que se proporciona a menores de seis años de edad para favorecer el desarrollo integral y sus experiencias educativas, así como el desarrollo de su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social (Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública, 2022)

- Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, apública, gratuita y laica. [...] el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales.

En ese sentido, se encuentra también la Universidad Pedagógica Nacional en México, ya que el Estado, en su accionar de regulador, es el que determina los principios, objetivos y contenidos de los planes de estudio de esta institución cuya misión y labor es la formación de docentes de educación inicial.

De igual manera, la *Ley General de Educación*, Reglamentaria del Artículo 3º Constitucional, determina en su artículo 25:

> Los planes y programas de estudio de las escuelas normales deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad. Dichos planes y programas serán revisados y evaluados para su actualización, considerando el debate académico que surge de la experiencia práctica de las maestras y maestros, así como de la visión integral e innovadora de la pedagogía y la didáctica; además, se impulsará la colaboración y vinculación entre las escuelas normales y las instituciones de educación superior para su elaboración. Las revisiones a las que se refiere este artículo considerarán los planes y programas de estudio de la educación básica, con la finalidad de que, en su caso, las actualizaciones a realizarse contribuyan al logro del aprendizaje de los educandos.

Por su parte, el artículo 97, reitera que la formación inicial que imparten las escuelas normales deberá responder a la programación estratégica que realice el Sistema Educativo Mexicano.

A su vez, en el artículo 31 de la *Ley General de Educación Superior*, se señala que la educación normal y la formación docente tienen por objeto:

I. Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática;
II. Contribuir al fortalecimiento y la mejora continua de la educación básica y media superior para lograr la inclusión, equidad y excelencia educativa, y
III. Desarrollar actividades de investigación, de extensión y de capacitación en las áreas propias de su especialidad, estableciendo procedimientos de coordinación y vinculación con otras instituciones u organismos nacionales e internacionales que contribuyan a la profesionalización de los docentes y al mejoramiento de sus prácticas educativas.

El subsistema de escuelas normales e instituciones de formación docente está integrado por las escuelas normales públicas y particulares del país, la Universidad Pedagógica Nacional, las normales rurales y los centros de actualización del magisterio; razón por la que el artículo 32 de la citada Ley señala lo referente a que la rectoría de la educación normal y de formación docente corresponde a la Secretaría de Educación:

La rectoría de la educación normal y de formación docente corresponde a la Secretaría, la cual elaborará las políticas respectivas en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas y tomando en cuenta las particularidades regionales.

La formación docente, bajo la perspectiva de esta Ley, permitirá contar con maestras y maestros que resignifiquen la educación de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes con un enfoque integral, a partir de una vocación de docencia que promueva modelos de educación pertinentes y aprendizajes relevantes, que fortalezca la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural, además de considerar el carácter local, contextual y situacional de los procesos de construcción de saberes del magisterio.

En este tema, el artículo 33 explica la responsabilidad del Estado en el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes:

El Estado es el responsable del fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente, [...], lo que implica promover mejores condiciones para el desempeño y profesionalización de los formadores de formadores, desarrollar sus programas curriculares, de investigación y de extensión, robustecer sus

procesos de administración y la planeación de sus modelos de ingreso e instrumentar metodologías pedagógicas innovadoras para contar con una sólida formación inicial y formación continua.

Para tal efecto, la Secretaría tendrá las siguientes atribuciones:

I. Promover la asignación, conforme a las disposiciones jurídicas aplicables ante las instancias competentes, del presupuesto federal destinado a las escuelas normales y a las instituciones de formación docente de la República Mexicana, para fomentar la superación académica y contribuir a la mejora continua de las funciones académicas que realizan, así como al mejoramiento de su infraestructura y equipamiento;
II. Fomentar que las escuelas normales y las instituciones de formación docente realicen procesos de planeación participativa y democrática para la elaboración de programas integrales de desarrollo y de mejora continua de la educación;
III. Impulsar la creación y fortalecimiento de programas de experimentación pedagógica en las escuelas normales y en instituciones de formación docente, con la finalidad de integrar la teoría con la práctica continua de la función docente e impulsar la innovación;
IV. Fomentar la creación de colectivos académicos e impulsar acciones para la mejora continua de los planes y programas, así como de las funciones académicas en los programas de formación y extensión.

De lo antes expuesto podemos recapitular que al Estado le compete proveer la educación básica; por lo cual, las instituciones formadoras de docentes tales como las Normales y la Universidad Pedagógica Nacional realizan esta función a través de la formación inicial que se desarrolla en los planes y programas aprobados por el Estado.

Ha quedado descrito lo que la ley establece sobre la colaboración y vinculación de las escuelas normales y de las instituciones de educación superior —como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional— para la revisión de planes y programas de estudio para su actualización, renovación y desarrollo de la visión integral de la pedagogía y la didáctica, pero además el contenido del artículo 31 faculta las instituciones formadoras de docentes para realizar revisiones a los planes y programas de educación básica. Esta información es de suma importancia debido a que recientemente se abrió un espacio en el portal de la Secretaría de Educación Pública denominado

"Diálogos para la construcción de la propuesta curricular de Educación Básica 2022" (Secretaría de Educación Pública, 2022), este espacio virtual pretende integrar y articular propuestas educativas para la conformación de una oferta educativa para niños, niñas y jóvenes de nuestro país. Por lo que resulta digno de análisis observar que, aunque la propuesta curricular 2022 considera nuevos temas para su desarrollo en la educación básica, como es el caso de la Educación para la paz o cultura de paz, este es un tema ausente en los planes y programas de estudio vigentes en las instituciones formadoras de docentes. Veamos.

El currículum en la formación inicial y la cultura de paz

En el caso de las escuelas normales, el 3 de agosto de 2018 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 14/07/18 en el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica (Secretaría de Gobernación, 2018). Lo anterior indica que los nuevos planes de estudio datan del año 2018; es decir, de hace cuatro años según el acuerdo señalado que estipula las reformas a los planes y programas de estudio. Al realizar una revisión del contenido del acuerdo secretarial y sus programas indicativos, se logró observar que en ninguno de los contenidos de sus programas indicativos de las asignaturas que integran los planes de estudio de las licenciaturas, se establecen las líneas relacionadas con los temas de cultura de paz o educación para la paz, ambas positivas —sobre lo cual se abordará más adelante—.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, la oferta educativa de Licenciatura en Educación Básica data de 2017 y se continúa ofertando en este ciclo escolar 2021-2022 (2017), la cual consta de los siguientes programas:

- Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar, plan de estudios 2017.
- Licenciatura en Educación Primaria, plan de estudios 2017.
- Licenciatura en Educación Secundaria, plan de estudios 2017.

El plan de estudios de Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar se apoya de cuatro módulos, al menos, para conocer, promover e intervenir en la resolución de conflictos y desarrollar la cultura de paz: "Ambientes y estrategias de aprendizaje para la primera infancia y Educación Preescolar"; "Ser agente educativo para la primera infancia"; "Atención a la diversidad e inclusión en la primera infancia"; "Mediación e intervención pedagógica".

El módulo de "Ambientes y estrategias de aprendizaje para la primera infancia y educación preescolar", tiene como propósito formativo apoyar al estudiantado en el desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para promover acciones propositivas, a través de la detección de situaciones educativas y poder poner en marcha ambientes y estrategias de aprendizaje en espacios de educación inicial. Además de constar de cuatro bloques se logra apreciar en el programa indicativo que los ambientes y estrategias de aprendizaje deben de estar rodeados de condiciones de paz y sana convivencia de acuerdo con el contenido de los bloques y los referentes bibliográficos que ahí se manejan.

En el caso de "Ser agente educativo en la primera infancia", busca profesionalizar a los futuros docentes en las decisiones relacionadas con la diversidad y con la formación moral y emocional de los seres humanos y de la infancia, consta de cuatro bloques y, en el último, se habla de la creación de un proyecto educativo que promuevan la formación preventiva que genera una educación para la paz en el ámbito inicial y preescolar. Su bibliografía enfatiza en temas de desarrollo moral y dilemas morales.

En el caso de los dos últimos cursos la inclusión y la mediación son elementos que de manera transversal trabajan una cultura de paz, los valores y la comprensión del otro, se desarrollan habilidades para el diálogo y el entendimiento.

En el Plan de Estudios de Educación Primaria se encuentran dos módulos que contribuyen a la formación de la cultura de paz: "Autonomía y convivencia en el contexto escolar" y "Equidad, inclusión y convivencia".

El módulo referente a "Autonomía y convivencia en el contexto escolar" busca reflexionar sobre la práctica docente y los procesos de autonomía y convivencia en el contexto escolar, así como es la elaboración de propuestas

educativas y el diseño de proyectos pedagógicos para la educación en la convivencia.

En el módulo "Equidad, inclusión y convivencia" se analizan las condiciones que producen las violencias dentro y fuera del ámbito escolar, el rol docente y miembros de la comunidad educativa en la seguridad escolar y el diseño de proyectos y estrategias para modificar las condiciones productoras de violencia escolar.

Los tres ejes problematizadores apuntan a desarrollar estos propósitos, así como la bibliografía que sustenta este módulo. (Universidad Pedagógica Nacional, 2017)

Por lo que se refiere al Plan de Estudios de Educación Secundaria, se desarrolla un módulo relacionado con la formación de cultura de paz y no violencia: "Convivencia social democrática". Este módulo, en su propósito formativo, busca desarrollar conocimientos para ampliar el marco conceptual y la intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar y la no violencia en el espacio educativo, así como en otros contextos, consta de tres bloques para su desarrollo y cuenta con una sólida referencia bibliográfica en este campo temático. (Universidad Pedagógica Nacional, 2017)

Sin embargo, la oferta educativa de educación básica de la Universidad Pedagógica Nacional, está dirigida a un sector muy acotado, ya que se encuentra orientada al profesorado frente a grupo, personal en puestos directivos o personal de apoyo técnico pedagógico de los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior, según sea el caso. Se trata de una oferta educativa en línea para docentes en servicio. (Universidad Pedagógica Nacional, 2017)

Por otra parte, la oferta educativa escolarizada en la Universidad Pedagógica Nacional, publicada en el portal institucional, consta de los siguientes programas educativos (2022):

- *Administración Educativa*, en el documento del plan de estudios no se encuentra evidencia de temas de análisis o de estudio sobre educación o cultura de paz (Universidad Pedagógica Nacional, 2009).

- *Educación Indígena*, en este caso, solo se publica el plan de estudios de la licenciatura, pero no es posible identificar contenidos temáticos de cada una de las asignaturas que integran los campos de formación, podría inferirse que el quinto semestre se podría tocar el tema de educación o cultura de paz en la asignatura de Políticas Educativas con Pertinencia Cultural y Enfoque de Derechos, por la temática que engloba, pero no puede afirmarse que sea un tema que se analice durante el trayecto formativo del estudiantado (Universidad Pedagógica Nacional, 2011).
- *Pedagogía*, el plan de estudios y los programas de asignaturas diseñados y actualizados en diversos ciclos escolares: 2012 y 2019, no muestran contenidos temáticos relacionados con la educación y cultura de paz.
- *Psicología Educativa Plan 2009*. El mapa curricular no muestra alguna materia relacionada con el tema de educación y cultura de paz (2009). Tampoco hay acceso a información de sus programas de asignatura que evidencien relación con la temática en análisis.
- *Licenciatura en Sociología de la Educación*, en la liga al plan de estudios que se publica en el portal institucional de la UPN, no es posible realizar la consulta, dado que el enlace se encuentra obsoleto, roto y desvinculado en los actuales momentos (Universidad Pedagógica Nacional, 2022).

Las Unidades de la UPN, distribuidas en todo el territorio nacional, ofrecen los siguientes programas educativos aprobados por el Consejo Académico (Universidad Pedagógica Nacional, 2022):

Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Plan 1990. No se muestra en el portal institucional información relacionada con el Plan de estudios y el mapa curricular.

Licenciatura en Educación. Plan 1994 y 2007 (sólo se ofrece en algunos Estados).

Licenciatura en Intervención Educativa, con diversas líneas de formación diseñadas a partir de un diagnóstico de necesidades educativas en las entidades federativas. Con las especialidades las líneas de profesionalización de "Educación para jóvenes y adultos", "Educación inicial", "Educación

inclusiva", "Orientación educativa", "Gestión educativa y Educación intercultural" Plan 2002. Entre las características de la licenciatura se encuentra que "la intervención socioeducativa puede atender las modalidades cultural, social y educativa. Las áreas en que se puede incidir son: el tiempo libre; educación de adultos; educación especializada y la formación sociolaboral. Que incluyen ámbitos como la educación ambiental, para la salud, la paz, de adultos, permanente, compensatoria, para la tercera edad, para los medios de comunicación y el desarrollo comunitario". (Universidad Pedagógica Nacional, 2002, pág. 25)

De igual manera, dentro de la Línea Orientación Educacional en esta Licenciatura, una de las materias optativas tiene el nombre de "Derechos Humanos y Educación para la paz" (2022, pág. 35). Así como también la línea de "Educación intercultural", cuenta con una asignatura de nombre "Educación para la convivencia y la paz". (2002, pág. 52)

En los casos de las Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica no se publica información sobre educación y cultura de paz. (Universidad Pedagógica Nacional, 2022)

En el portal institucional de la Universidad Pedagógica Nacional no se muestra plan de estudios, mapa curricular o liga a algún sitio las Licenciaturas de Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2007, Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2007, Licenciatura en Desarrollo Comunitario, Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008. En el caso de las Licenciaturas en Psicología Educativa y Pedagogía, se trata de los mismos contenidos temáticos de las Licenciaturas que se ofrecen en la Unidad UPN Ajusco, antes citadas.

Este panorama curricular, muestra un balance de lo que podría apreciarse como la importante necesidad de fortalecer la educación y cultura para la paz en las instituciones formadoras de docentes. Vemos en las escuelas normales que existe la necesidad de integrar este contenido de manera urgente, el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, si bien es cierto, contiene en sus programas de educación básica en línea esta formación en cultura de paz, pero para los estudiantes egresados de bachillerato que asisten a los programas escolarizados a la institución, se carece de este contenido

temático en sus planes de estudio, siendo fundamental la formación del estudiantado en este campo debido a que es la institución educativa la que tiene la responsabilidad social de formar a las y los estudiantes en la prevención de conflictos, en la cultura de paz y en la sana convivencia.

II. El sentido de educar para la paz: una argumentación teórica

En concordancia con lo señalado en el apartado anterior, la integración de los contenidos subyacentes en los planes y programas formadores de docentes en las diversas instituciones mencionadas, nos permiten ver una ausencia en la fundamentación de una educación y cultura de paz positiva, así como las escasas fuentes de consulta, tanto clásicas como aquellas referencias actualizadas. No hemos llegado aquí por casualidad: la ausencia nos indica algo. Consideramos que desde las epistemologías y los discursos que se han trazado en la realidad social y educativa actual y, especialmente, aquellas que implica las prácticas de las violencias (tradicionales o novedosas), sería apremiante observar los juicios teóricos tanto desde lo educativo como lo social y lo político, sin menospreciar la estrecha relación que subsiste con la filosofía como reflejo de una sociedad más equitativa y ética, tal y como lo explica y sustentan los estudios de educación y cultura de paz.

En concatenación con lo anterior, en el clásico libro de Jurjo Torres Santomé (1991), *El currículum oculto*, el autor afirmaba, casi al final de su obra, que:

> La educación de las ciudadanas y ciudadanos en y para una sociedad democrática es necesario llevarla a cabo en el marco de instituciones en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a promover y ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo y de comprometerse en la realización de conductas responsables y efectivas, dentro de una filosofía de respeto y apoyo de los valores y procesos democráticos. (Torres Santomé, 1991, 200)

Si bien Torres Santomé observaba el paradigma de la acción educativa por parte de los profesionales-técnicos al convertir al otro (el educando)

en ciudadanos de una sociedad democrática, hoy día nos encontramos con nuevos retos como parte de la agenda del siglo xxi. Uno de ellos, para las nuevas generaciones de docentes en todos los niveles, es la necesidad de llevar a cabo o construir una nueva visión del mundo que descanse sobre los cimientos de la paz, tanto desde la teoría como desde la praxis. Pero ¿qué podemos entender de ello? ¿hacia dónde se puede guiar la educación en estos contextos? ¿Cuáles alternativas nos podría brindar una educación bajo el paradigma de la paz?

Antes de adentrarnos en las consideraciones del paradigma de la paz y sus connotaciones en la transformación de la educación, es necesario puntualizar las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales que el nuevo siglo trajo consigo como herencia del anterior. Habermas (1999, 14), uno de los más destacados intelectuales de la Escuela de Frankfurt, indicaba sobre el fin-de-siglo:

> … La reforma y desmantelamiento del estado social es consecuencia inmediata de una política económica orientada a la oferta cuya meta es desregular mercados, desmantelar subvenciones y mejorar las condiciones para la inversión, y que incluye una política monetaria y crediticia antiinflaccionista [sic.] así como el hundimiento de los impuestos directos, la privatización de empresas estatales y otras medidas similares. […] Claro que la ruptura del compromiso del estado social tiene por consecuencias que irrumpan de nuevo las tendencias a la crisis que éste había atajado. Surgen costes sociales que amenazaban desbordar la capacidad de integración de una sociedad liberal. Son inequívocos los indicios de aumento de pobreza e inseguridad social ante crecientes desigualdades de ingresos, e inconfundibles las tendencias a la desintegración social. (Habermas, 1999, 14)

Las consideraciones de Habermas marcan una idea de los costos que el siglo xx dejó en nuestras vidas cotidianas. Se podría decir que el actual debilitamiento del Estado social ha permitido un incremento mayor de las desigualdades e inequidades sociales en los sectores más vulnerables de la población y, con ello, un aumento progresivo y desbordado de las diversas manifestaciones de violencias —física, cultural o simbólica, en lo estructural o en lo micro— contra aquellos ciudadanos que se encuentran indefensos tanto en lo individual como en lo colectivo en el espacio público o

privado (Crettiez, 2009, 14-21). Guerras, feminicidios, transfobia, crimen organizado, narcotráfico, xenofobia, ajusticiamientos extrajudiciales, terrorismo contra la sociedad civil, conflictos interétnicos, desplazamientos forzados, dominación abusiva a la persona, persecución y agresiones a las disidencias políticas, entre otras, han hecho que desde la ciudadanía hasta los espacios académicos se ponga en duda el mantenimiento del Estado y sus instituciones como un "Leviatán" omnipresente en aquella vieja concepción hobbesiana, dada su incapacidad de construir las salidas necesarias a las crisis que desencadena este fenómeno transversal y relacional en la vida de todos los individuos del planeta.

Más que una definición lato de las violencias, es importante entender que aquellas y sus consecuencias no son estrictamente problemas de estudio para la psicología, las ciencias sociales y políticas, sino que su análisis crítico debe ser atendido desde lo multidisciplinario. Es por ello que el campo pedagógico interviene. Y una de sus razones, es que desde finales del siglo pasado la violencia escolar física, cultural y simbólica se ha transformado cada vez más recurrente en la realidad educativa.

Ante esta situación descrita, y los nuevos retos que se le avecinan a los docentes, es importante tener en cuenta que la paz, tal y como lo asevera Galtung (Citado por Crettiez, 2009, 15), se puede distinguir entre "negativa", entendida como ausencia de guerra, y "positiva", cuando ya no existe la violencia estructural. Aquí es donde se encuentra el mayor reto escolar en contenido y forma de comunicación en una formación docente, ya que aquella corresponde a un fenómeno invisible que se produce por la insatisfacción de las personas por lograr sus necesidades elementales que son impedidas (y, por ende, legitimadas) desde la estructura social o por el Estado y que concluyen en la frustración de las expectativas de individuos y grupos colectivos a través de manifestaciones de violencias directas que pueden estar interiorizadas en la cultura. Así que, la paz puede definirse como una construcción en la que sus pilares son la justicia, de solidaridad, la compasión y la equidad (Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2018, 97), las cuales estarán dominadas por el respeto y la tolerancia al otro, indisolublemente unidas a la idea de libertad. Por ende, la delgada relación entre una

violencia estructural y la paz, es que la violencia se encuentra en nuestras sociedades a través de una marcada desigualdad entre los grupos y la ausencia de una justicia para aquellos más desprotegidos y que —para no ver el dolor social— cómodamente asumimos como algo cultural y, la paz, sería una labor, una tarea, una edificación de unas relaciones simbióticas, entre otredades distintas, en las que impera una "paz directa" expresada en manifestaciones a través de "actos de cooperación, amistad y amor", (Galtung, 2003, 23) como parte de un proceso de empatía ante las vulnerabilidades e injusticia de los otros.

Si bien una sociedad más justa es, al mismo tiempo, más democrática, la labor de la educación debería influir en establecer la construcción misma de los principios de una sociedad en aras de una cultura de la paz. El acto de educar radica, esencialmente, en transmitir los valores positivos que sean los más idóneos para construir una sociedad de empatía y de paz con la finalidad de mejorar aquellos rasgos negativos que culturalmente se reproducen de forma imperante, habitual y legítima en una sociedad. Latapí señalaba grandes reflexiones en dos simples preguntas: "¿Cómo educar para una convivencia justa y armoniosa, que sea el sustento de una paz permanente? ¿Cómo hacer que los educandos acepten y asimilen realmente la igualdad esencial de todos los seres humanos y los respeten como sujetos de derechos humanos inviolables?" (Latapí, 1998, 90)

Otra de las características, desde una visión teórica y metodológica con amplia aceptación en los estudios críticos de una paz positiva, la presencia del "otro" —o como decía Octavio Paz: "los otros todos que nosotros somos"— es la principal condición ética para poder construir aquella paz. Siguiendo con Latapí, explicaba que la relevancia del "otro" se fundían en una ética que llevaba

> uno, la vulnerabilidad que nos es común a todos y nos hermana (¿quién está exento de la vulnerabilidad del más vulnerable?); segundo, el prójimo es sobre todo los prójimos futuros, los aún no nacidos, de los que somos responsables desde nuestro presente (¿quién puede sentirse desligado de responsabilidades hacia los hombres por venir y hacia la vida en todas sus manifestaciones?); y tercero, la dignidad de la persona humana, por cuanto percibimos y sentimos

> que ninguna persona -por estar abierta hacia algo más alto y más grande que ella misma- puede ser sometida o instrumentalizada, y tiene por ello algo de sagrado y absoluto. (Latapí, 1998, 90)

Las formas en que podemos combatir las desigualdades, injusticias y violencias en el entorno escolar, es a través de nuevas formas de comunicación y nuevas pedagogías que nos permitan reconocer al otro como ser/sujeto multidimensional en el que nuestra realidad existencial se refleja también en él[23]. A este enfoque, nuestro trabajo se suma a las reflexiones que Ortega Ruiz y Romero Sánchez han realizado desde el campo de la pedagogía para la paz, cuando explican que el compromiso ético reposa en la "responsabilidad hacia el otro y hacia la comunidad a la que se pertenece, y no solo «discurso» sobre la dignidad de la naturaleza humana, la situación concreta del otro y de la comunidad no deben ser indiferentes para nadie" (Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2018, 101).

En la propuesta de estos autores, al igual que Latapí y Sandoval Forero, se evidencia una aportación filosófica que alude a la manera relacional de la ética entre la "paz" y el "hombre/género humano", visualizando a ambas como aspectos indisolubles, lo cual muchas veces puede perderse de vista en los programas de profesionalización de los docentes y su importancia en la acción educativa para una cultura de la paz por una simple generalización esencialista y universalización. Ya que, desde una visión ética "formal" o "kantiana" en la que el hombre se relaciona con sus iguales y el mundo, se desprende una antropología idealista se le da mayor peso al "hombre metafísico" que al contextualizado e "histórico", haciendo que exista "una

23 Sandoval Forero (2016) afirma que: "En el subsistema educativo la educación intercultural oficial se presenta como la manera de atender pacíficamente la diversidad, de reconocer al otro, de dialogar con el otro, de aceptar al otro. Esa declaratoria ha sido convertida en muchos casos en simulación de integración e inclusión a través de la folklorización de la diversidad y la interculturalidad. Algo similar sucede con la folklorización de la paz, donde la esencia del pensar, del sentir y del hacer pacífico, se sustituye por maquillajes volátiles de gran exhibición pero intrascendentes para la sociedad, los colectivos y las personas" (42-43).

huida del mundo, a la incapacidad para compadecer, a la infravaloración de la realidad corporal, al distanciamiento y extrañamiento del hombre, a una sociedad desprovista de humanidad" (Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2018, 100). Sin embargo, desde la corriente relacional levinasiana —y de otros filósofos de la Escuela de Frankfurt—, los hombres y mujeres aparecen como una unidad integral indefinible por su corporeidad, finitud e historicidad. Como diría Mèlich "Por este motivo no puede haber una definición sustancial del ser humano, porque no hay nada que pueda trascender su condición espacio-temporal" (Citado Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2018, 100). Por ende, el individuo crea contingencias provisionales para resolver situaciones en sus necesidades relacionales con él y la sociedad que lo rodea; es decir, se inscribe en una socialización que lo "humaniza desde y por el otro" para lograr un proceso de emancipación y de autorrealización.

Es, en este sentido, que abordamos el paradigma de la importancia de educar la paz positiva. Entendida esta última, como un valor ético que no es infinito ni metafísico sino adecuado a las circunstancias en que los hombres y mujeres tienen que enfrentar los problemas que se desprenden de las violencias en sus contextos particulares. Ortega Ruiz y Romero Sánchez indican:

> La paz es, entonces, una tarea de construcción (educación) de personas responsables (éticas) en su conducta, pero también de configuración de una sociedad en la que sus instituciones sean gobernadas desde criterios éticos. La paz, desde esta perspectiva, supone un tipo de sociedad en la que exista el compromiso sociopolítico de ir suprimiendo la violencia estructural y dar paso a la libertad, a la justicia, a la equidad, al respeto al medio natural y a la compasión solidaria. Supone, por tanto, superar la concepción de una ética intimista, ideal y construir una «nueva ética» en la que los problemas del otro y de la comunidad sean nuestros problemas. (Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2018, 101)

Ahora bien, la educación o las pedagogías para la paz positiva son la respuesta a la urgencia de una estrategia en los países donde los conflictos internos y desplazamientos de grupos humanos han producido heridas en el tejido social. De tal forma, que se tratan de localizar vías de resolución del conflicto a través de la construcción de un cúmulo de saberes sobre los

procesos de aprendizaje y enseñanza, que prioricen el carácter de la no-violencia y la política pacifista en los entes de todos los niveles educativos, tal y como afirma Lederach (2000).

En la complejidad escolar, la educación para la paz se entiende como la formulación de conocimientos individuales y colectivos en los que se priorizan las concepciones y valores de la sociedad en contextos históricos determinados. La riqueza del valor de construir metodológicamente un conocimiento desde las intersubjetividades, permite visualizar en el horizonte de expectativas de una vida escolar sin violencias. Los fines, los medios y el currículum, los podríamos ver en las cinco propuestas educativas y pedagógicas indicadas por Lederach y otros autores (ver cuadro 1), que son visualizadas en el trabajo de Amézquita Aguirre y Trimiño Velásquez (2020), las cuales permitirían a los miembros de las comunidades y de las instituciones educativas llevar a cabo sus mismos procesos emancipatorios y de empoderamiento de una forma transversal y holística.

Cuadro 1. Propuestas educativas y pedagógica para una agenda de pedagogía para la paz, según Amézquita Aguirre & Trimiño Velásquez

	Propuesta	Fuente	Importancia de la propuesta
Uno	*Pedagogía Multicultural Revolucionaria*	Peter McLaren y Ramin Farahmandpur en *La Enseñanza contra el Capitalismo Global y el Nuevo Imperialismo. Una Pedagogía Crítica* (2006).	Profundizar desde el multiculturalismo crítico propuesto por estos autores, con la finalidad de construir una sociedad más democrática y no discriminatoria entre los seres humanos para una realidad social más igualitaria.

	Propuesta	Fuente	Importancia de la propuesta
Dos	*Pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos*	Susana Sacavino y Vera Maria Candau en *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina* (2015).	Desde la interculturalidad y la educación de los Derechos Humanos, con la finalidad de incrementar la importancia que tienen los grupos sociales que histórica, política y económicamente han sido excluidos e invisibilizados desde una postura crítica que les permita ver dicha exclusión sociohistórica.
Tres	*Pedagogía de la indignación*	Piedad Ortega Valencia et al. en *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (2015) y, María Andrea Rocha Solano en "Pedagogía de la historia y las memorias en contextos políticos turbulentos", *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (2015).	Visualiza la relación entre política y educación, observando la ejecución de políticas públicas producentes o contraproducentes y en qué medida son dirigidas a sus beneficiarios como sustrato de una justicia social adecuada; todo ello, para que los colectivos comprendan que todo acto político es, al mismo tiempo, pedagógico.
Cuatro	*Pedagogía antidiscriminatoria*	Susana Sacavino y Vera Maria Candau en *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina* (2015).	Busca romper el silencio de todas aquellas acciones discriminatorias que sufren los grupos vulnerables a través de una pedagogía de empoderamiento, reconocimiento y reivindicación de las diferentes identidades y con respeto a la diferencia.

	Propuesta	Fuente	Importancia de la propuesta
Cinco	*Pedagogía de la memoria*	Gabriel Jaime Murillo Arango, "Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria", *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (2015).	Se trata de una educación vinculada con los Derechos Humanos y la recolección de la memoria de las víctimas de los conflictos armados o de desterritorialidades forzosas; con ello, "el deber de la memoria" busca conmemorar aquellas violaciones a los derechos civiles y humanos de la historia reciente.

Elaboración propia. Fuente: (Amézquita Aguirre & Trimiño Velásquez, 2020, 69-70)

En nuestro caso, se incluiría una sexta línea de trabajo en la búsqueda de una cultura de paz positiva, inspirada en la idea Ortega Ruiz y Romero Sánchez (2018): una "Pedagogía de la casa común". Con la idea fundamental de trazar una relación multifactorial y sistémica entre ética, biodiversidad, ecología, pedagogía y lo político, con la finalidad de generar conocimientos y saberes en torno a que si cuidamos el planeta desde un lugar de convivencia "humana" podemos reconocer en la naturaleza de "nuestra casa común" a nuestros iguales.

Estas líneas teórico-metodológicas permiten tener, de alguna manera, puntos de partida para desarrollar entornos escolares llenos de empatía, equidad y respeto, que permitan crear la convivencia y paz en la sociedad escolar. No es en balde recordar que la *Ley General de Educación*, en su artículo 30, fracción XXI, establece que los fines de los "planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado", resumiendo así el compromiso de la ética y justicia educativa es, entre otros, "promover el valor de la justicia […] la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos

para garantizar el respeto a los mismos" (*Ley General De Educación*, 2019), así como también la desactualización de los contenidos en las propuestas curriculares de los centros de educación superior para la formación de los docentes. Hay que recordar que en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM-2019), que comprende a estudiantes desde 0 a 23 años de edad, se establece la promoción desde el humanismo de un aprendizaje de excelencia, pluricultural, inclusivo, equitativo y colaborativo, lo cual se observa en el fortalecimiento de una "responsabilidad ciudadana" en valores positivos, como honestidad republicana, respeto a la dignidad humana, al género, al credo, y la apuesta de una cultura de la no-violencia y cuidado del bien común. Sin embargo, en el estudio, "*Violencia y disciplina en las escuelas primarias y secundarias*", realizado en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2007, indicó que un 19% de niños de los planteles de primaria en el país habían participado en peleas en las que se efectuaron golpizas. Así como también un 11% de los encuestados expuso que habían amenazado e intimidado a sus compañeros dentro de los mencionados espacios escolares (INEE, 2007). Ni las deudas a ese pasado reciente están reparadas, ni la búsqueda de una paz positiva se ha dejado de lado en la NEM. Así que el problema subyacente sigue latente y su reparación está en la solución que se procure tener, desde el Estado, desde los maestros y, especialmente, desde las instituciones formadoras de profesionales docentes.

III. Una propuesta pedagógica para la formación inicial de los docentes

Como se mencionó en líneas anteriores, la normatividad obliga la atención de una cultura de paz positiva como parte de la formación de los profesionales de la educación en una etapa inicial, además se vislumbra una carencia de este elemento dentro de los diseños curriculares vigentes en distintos programas académicos (tal y como se puede apreciar en el cuadro 1). Asimismo se ha mencionado las visiones más novedosas sobre los aspectos necesarios para una cultura de paz positiva, dado que la violencia física,

simbólica, estructural y cultural se aprecia en distintos espacios de la vida pública y privada de diferentes contextos; condición que ha transformado las relaciones entre los individuos y dentro de las instituciones.

Romper con este círculo vicioso implica transformar de nuevo las estructuras, cambiar valores, aprender a resolver conflictos y desarrollar mecanismos de prevención. En este sentido, educar para la paz supone erradicar la violencia y retomar el diálogo como forma de negociación para resolver diferencias. Para algunos esta propuesta resulta utópica, para otros es una alternativa viable y posible con el fin de aprender a usar la razón para empoderarse, para lograr la hegemonía en lugar de la fuerza, en este trabajo se apuesta por esta última postura. Y, sobre todo, la escuela tiene una condición privilegiada al concretar políticas educativas internacionales a través de sus programas académicos.

En el inicial argumento trazado en las páginas anteriores, proponemos organizar una propuesta considerando, en un primer momento, los fines educativos que enmarcan una cultura de paz dentro de la formación inicial de los profesionales de la educación; en el siguiente momento, se observa la transversalidad para que el trabajo permita consolidarla en distintos espacios y momentos y, finalmente, una propuesta de evaluación de las actitudes necesarias para desarrollar el tipo de pensamiento que en este trabajo se ha descrito. Hemos observado que el diseño curricular permite una oportunidad para atender problemáticas contextuales y/o temporales, en este sentido, el diseño de propuestas orientadas a la formación de una cultura de paz positiva puede atender las problemáticas actuales y que están abandonadas en los planes y programas vigentes. Por esta razón, al final se incluyen algunas sugerencias para el diseño de materiales a trabajar en la formación inicial de los docentes.

Los fines educativos

El análisis de la normatividad del primer apartado y la recuperación de referentes teóricos del segundo se realizan porque desde 1980 el Congreso Mundial de Educación para el Desarme, la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) exhortó que educar para la paz debe estar presente desde la educación inicial hasta las universidades e instituciones formadoras de docentes, así como implicar la educación no formal, a la familia, a los medios de comunicación; es decir a todos los agentes y todos los espacios educativos.

Por ende, si la sociedad tiene entre sus fines la convivencia armónica, esta debe empezar en la familia y recrearse en la educación formal dentro de las instituciones escolares; por tanto, se requiere docentes capaces de organizar secuencias didácticas, proyectos o diseños curriculares que impliquen aprender a relacionarnos de manera armónica. Educar implica transformar la realidad y para lograrlo primero hay que conocerla. En este sentido, se propone que los profesionales de la educación aprendan, como parte de su formación inicial dentro de las instituciones formadoras de docentes, a:

- Reconocer su realidad (internacional, nacional, local y comunitaria).
- Detectar situaciones de conflicto.
- Resolver las diferencias a través del diálogo.
- Rechazar la violencia como alternativa para resolver problemas.
- Promover un cambio cultural a través de la cooperación.
- Reconocer la condición de desigualdad de los débiles, los excluidos, los marginados.
- Desarrollar actitudes de respeto frente a otras ideas, la vida, el bienestar, la justicia.
- Negociar reconociendo sus límites y cediendo a cambio de ventajas para ambas partes.
- Trabajar de manera colaborativa con otros agentes de cambio como son la familia y el medio social.

Se apuesta por una evolución lenta, con cambios duraderos que impacten en la conciencia colectiva en lugar de cambios rápidos y efímeros; por tanto, los aprendizajes mencionados anteriormente y que se derivan de las sugerencias de los autores analizados deben considerarse transversalmente. El rechazo a las violencias, despertar el deseo por la paz, la práctica del respeto y la tolerancia, la valoración del diálogo, la observancia de los

derechos implica actitudes que el formador de docentes en la etapa inicial, deberá incorporar en sus metodologías, en sus propios valores y las prácticas que realiza. Será imposible generar un cambio con contradicciones desde una escuela autoritaria, bancaria, violenta, excluyente y reproductora del sistema violento que le condiciona.

La transversalidad en el aula

Los profesionales de la educación deberán formarse, desde la etapa inicial, analizando la complejidad del mundo. En este sentido, será necesario tomar en cuenta que las personas se encuentran interconectadas, principalmente gracias a los medios de comunicación. Así, el fenómeno de la globalización es un hecho que el educador deberá analizar, comprender y aceptar en la consolidación de la cultura de la paz; por ende, de manera transversal a los contenidos de cada curso del entramado curricular el formador de docentes deberá:

- Contextualizar en el tiempo y en el espacio las propuestas políticas, pedagógicas y psicológicas que se estudien.
- Analizar los hechos educativos desde la transdisciplinariedad, permitiendo que cada disciplina complemente una idea y que cada autor aporte posturas diversas, en ocasiones opuestas.
- Utilizar los avances tecnológicos para la búsqueda, selección y análisis de información así como la interacción en los grupos.
- Promover el intercambio de ideas con el uso de las actitudes de una cultura para la paz tales como el respeto, la tolerancia y la cooperación.
- Diversificar las estrategias didácticas propiciando el trabajo individual, en pares, en equipo; usando materiales impresos, audios, videos y aprovechando distintos entornos dentro y fuera de las instituciones educativas.
- Propiciar en todo momento la resolución de conflictos mediante el diálogo y procedimientos no violentos.

- Convertir la escuela en un espacio democrático con espíritu de tolerancia y fraternidad entre los miembros de la comunidad universitaria.
- Desarrollar en sí mismo las actitudes de la cultura de la paz tratando con respeto al estudiantado, a sus colegas, al personal de apoyo y a las autoridades.

Estrategia de evaluación

La evaluación, como proceso inherente y necesario en la educación tanto para elevar la calidad como para tomar decisiones, se concibe desde la perspectiva holística y por ello deberá valorar los aprendizajes en torno a las actitudes propias de la cultura de paz, más allá de limitarse a la valoración del aprendizaje de los contenidos propios de cada materia, asignatura, contenido, tema o módulo.

Las y los formadores de docentes deberán corroborar si los futuros profesores están desarrollando actitudes que permitan cambiar la cultura de la violencia normalizada, por ello se sugiere tomar en cuenta aspectos que complementan los saberes construidos en cada área. Se trata de valorar las formas o estrategias en que estos saberes son construidos en colaboración con otros u otras, la forma de resolver problemas, de prevenir conflictos, de atender protocolos de comunicación, de ser empáticos, de reconocer las cualidades del otro.

Es importante que el formador de docentes explique la importancia de estas actitudes y habilidades como docentes y que cada estudiante pueda expresar aquellas cualidades que deba desarrollar para aplicarlas en su vida profesional y personal.

En el siguiente cuadro se propone una rúbrica para evaluar esos valores y actitudes que permitirán trabajar de manera transversal una cultura de paz. Este instrumento considera tres elementos a evaluar: Primero, los valores y actitudes relacionados con el respeto a los Derechos Humanos; en un segundo momento, la perspectiva de género y, finalmente, de manera precisa, los elementos relacionados con la no violencia.

Cuadro 2. Rúbrica de evaluación de actitudes y valores relacionados con una cultura para la paz

Rúbrica de evaluación de actitudes necesarias para desarrollar una cultura de la paz			
Actitudes	**4 Excelente**	**2 Aceptable**	**1 Deficiente**
Sobre una cultura cívica			
Respeto a los Derechos Humanos	En las actividades académicas pone en práctica los cuatro derechos fundamentales relacionados con la libertad ideológica, la libertad de expresión, el derecho a reunirse y manifestarse, así como igualdad de trato y no discriminación como parte de su convivencia.	En las actividades académicas pone en práctica dos de los cuatro derechos fundamentales relacionados con la libertad ideológica, la libertad de expresión, el derecho a reunirse y manifestarse, así como igualdad de trato y no discriminación como parte de su convivencia.	En las actividades académicas pone en práctica uno o ninguno de los cuatro derechos fundamentales relacionados con la libertad ideológica, la libertad de expresión, el derecho a reunirse y manifestarse, así como igualdad de trato y no discriminación como parte de su convivencia.
	El estudiante promueve el respeto a los valores éticos universales relacionados con un trato humano agradable, promoviendo el respeto por el otro, hacia las normas, costumbres sociales y la biodiversidad.	El estudiante promueve el respeto a los valores éticos universales relacionados con un trato humano agradable, promoviendo el respeto de por lo menos dos de los siguientes factores: por el otro, hacia las normas, costumbres sociales y la biodiversidad.	El estudiante promueve el respeto a los valores éticos universales relacionados con un trato humano agradable, promoviendo el respeto de sólo uno o ninguno de los siguientes factores: por el otro, hacia las normas, costumbres sociales y la biodiversidad.
	En sus actividades reconoce la importancia de las capacidades humanas y ciudadanas en los espacios dentro y fuera del aula, así como la inclusión social para el mejoramiento de la calidad de vida.	En sus actividades reconoce la importancia de las capacidades humanas y ciudadanas en el aula, pero desconoce la inclusión social para el mejoramiento de la calidad de vida.	Reconoce la importancia de las capacidades humanas y ciudadanas en algunas actividades y en algunos espacios.

Rúbrica de evaluación de actitudes necesarias para desarrollar una cultura de la paz			
Actitudes	**4 Excelente**	**2 Aceptable**	**1 Deficiente**
Trabajo Colaborativo	En el trabajo en equipo se cumplen las tres condiciones siguientes: Se aprecia una distribución equilibrada de roles con la participación de todos los integrantes del equipo. Se muestra respeto entre los integrantes del equipo, existe un liderazgo que impulsa al equipo al cumplimiento de las metas. La integración del equipo incluye participantes de diferentes géneros.	En el trabajo en equipo se cumple al menos una de las tres condiciones siguientes: Se aprecia una distribución equilibrada de roles con la participación de todos los integrantes del equipo. Se muestra respeto entre los integrantes del equipo, existe un liderazgo que impulsa al equipo al cumplimiento de las metas. La integración del equipo incluye participantes de diferentes géneros.	En el trabajo en equipo no se cumple ninguna de las tres condiciones siguientes: Se aprecia una distribución equilibrada de roles con la participación de todos los integrantes del equipo. Se muestra respeto entre los integrantes del equipo, existe un liderazgo que impulsa al equipo al cumplimiento de las metas. La integración del equipo incluye participantes de diferentes géneros.
	De manera individual muestra disposición a interactuar con personas de cualquier género con distintas características e intereses al realizar actividades diversas, apoya y da sugerencias a otros.	De manera individual le cuesta trabajo interactuar con personas con distintas características e intereses a las propias aunque esporádicamente apoya o da sugerencias a otros.	De manera individual se niega al trabajo en equipo aunque lo realiza como obligación.

Rúbrica de evaluación de actitudes necesarias para desarrollar una cultura de la paz			
Actitudes	**4 Excelente**	**2 Aceptable**	**1 Deficiente**
Legalidad y Transparencia	En sus actividades cumple con las tres siguientes condiciones: Ejerce su derecho a saber para garantizar su desempeño ético y con calidad. Es responsable con la información que recibe Garantiza la vida democrática de la institución, empresa u organismo donde se desarrolla.	En sus actividades cumple con una de las tres siguientes condiciones: Ejerce su derecho a saber para garantizar su desempeño ético y con calidad. Es responsable con la información que recibe Garantiza la vida democrática de la institución, empresa u organismo donde se desarrolla.	En sus actividades cumple esporádicamente con alguna de las tres siguientes condiciones: Ejerce su derecho a saber para garantizar su desempeño ético y con calidad. Es responsable con la información que recibe Garantiza la vida democrática de la institución, empresa u organismo donde se desarrolla.
Perspectiva de Género			
Equidad	Cumple con las siguientes cuatro condiciones: Comparte tareas y roles por igual entre sus compañeros en las actividades grupales Evita que una sola persona tenga toda la responsabilidad del equipo. Evita el acceso a estímulos sexistas y la sobreexposición a este tipo de contenidos. Desarrolla un pensamiento crítico ante los mismos y participa en la promoción de equipos mixtos.	Cumple con dos de las siguientes cuatro condiciones: Comparte tareas y roles por igual entre sus compañeros en las actividades grupales Evita que una sola persona tenga toda la responsabilidad del equipo. Evita el acceso a estímulos sexistas y la sobreexposición a este tipo de contenidos. Desarrolla un pensamiento crítico ante los mismos y participa en la promoción de equipos mixtos.	Cumple con al menos una de las siguientes cuatro condiciones: Comparte tareas y roles por igual entre sus compañeros en las actividades grupales Evita que una sola persona tenga toda la responsabilidad del equipo. Evita el acceso a estímulos sexistas y la sobreexposición a este tipo de contenidos. Desarrolla un pensamiento crítico ante los mismos y participa en la promoción de equipos mixtos.

Rúbrica de evaluación de actitudes necesarias para desarrollar una cultura de la paz			
Actitudes	**4 Excelente**	**2 Aceptable**	**1 Deficiente**
Respeto	En sus participaciones considera tres aspectos: Reconoce, valora y respeta todas las formas de diversidad. Toma en cuenta a los otros, sus puntos de vista y formas de vida. Evita la exclusión o rechazo por género, etnia, preferencia sexual, etc que se expresan en las costumbres, gustos, lenguaje, fisonomía o por diferencias políticas y religiosas.	En sus participaciones considera al menos uno de los siguientes aspectos: Reconoce, valora y respeta todas las formas de diversidad. Toma en cuenta a los otros, sus puntos de vista y formas de vida. Evita la exclusión o rechazo por género, etnia, preferencia sexual, etc que se expresan en las costumbres, gustos, lenguaje, fisonomía o por diferencias políticas y religiosas.	Casi no participa por lo que no demuestra cumplir con las siguientes condiciones: Reconoce, valora y respeta todas las formas de diversidad. Toma en cuenta a los otros, sus puntos de vista y formas de vida. Evita la exclusión o rechazo por género, etnia, preferencia sexual, etc que se expresan en las costumbres, gustos, lenguaje, fisonomía o por diferencias políticas y religiosas.

Rúbrica de evaluación de actitudes necesarias para desarrollar una cultura de la paz			
Actitudes	**4 Excelente**	**2 Aceptable**	**1 Deficiente**
Autorregulación			
Asertividad y Diálogo	Hace uso responsable de la comunicación verbal y no verbal y evita tratar con insultos, sobrenombres, burlas a sus pares; además, utiliza el lenguaje para expresar lo que siente, cuando enfrenta situaciones que le causan conflicto.	Casi siempre hace uso responsable de la comunicación verbal y no verbal y evita tratar con insultos, sobrenombres, burlas a sus pares; pero se le dificulta utilizar el lenguaje para expresar lo que siente, cuando se enfrenta a situaciones que le causan conflicto.	En muy pocas ocasiones hace uso responsable de la comunicación verbal y no verbal y a veces trata a los demás con insultos, sobrenombres; además, se le dificulta resolver situaciones de conflicto.
	En sus participaciones cumple con las condiciones siguientes: Participa con atención en diálogos y conversaciones. Argumenta de manera asertiva sus puntos de vista. Escucha lo que otros dicen y respeta los turnos al hablar. Procura el diálogo para generar acuerdos en la toma de decisiones con el grupo y con su equipo.	En sus participaciones cumple con dos de las condiciones siguientes: Participa con atención en diálogos y conversaciones. Argumenta de manera asertiva sus puntos de vista. Escucha lo que otros dicen y respeta los turnos al hablar. Procura el diálogo para generar acuerdos en la toma de decisiones con el grupo y con su equipo.	En sus participaciones cumple con al menos una de las condiciones siguientes: Participa con atención en diálogos y conversaciones. Argumenta de manera asertiva sus puntos de vista. Escucha lo que otros dicen y respeta los turnos al hablar. Procura el diálogo para generar acuerdos en la toma de decisiones con el grupo y con su equipo.
Empatía	Escucha a sus compañeros cuando éstos tienen algún problema o conflicto, permanece a su lado y brinda su apoyo.	Escucha a sus compañeros cuando éstos tienen algún problema o conflicto, pero se aleja.	No escucha a sus compañeros cuando éstos tienen algún problema o conflicto por lo que no entiende el problema.

Rúbrica de evaluación de actitudes necesarias para desarrollar una cultura de la paz			
Actitudes	**4 Excelente**	**2 Aceptable**	**1 Deficiente**
No violencia	Promueve entre sus pares y en su medio la no violencia y la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo y/o la negociación, así como a través de su participación en actividades académicas formales y no formales sobre temas relacionados con la cultura de la paz.	Promueve solamente en la escuela y entre sus pares la no violencia y la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo y/o la negociación o participa en actividades académicas formales y no formales sobre temas relacionados con la cultura de la paz.	Pocas veces promueve entre sus pares la no violencia y la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo y/o la negociación o participa en actividades académicas formales sobre temas relacionados con la cultura de la paz.
	Controla conductas impulsivas que afectan a los demás. Considera las consecuencias de sus palabras y acciones para sí mismo y los demás.	En ocasiones no puede controlar sus conductas impulsivas que afectan a los demás y se le dificulta considerar verbalmente las consecuencias de sus palabras y acciones para sí mismo y los demás.	Casi nunca controla sus conductas que afectan a los demás.
	Si se encuentra presente o forma parte de algún conato de conflicto cumple con las siguientes condiciones: Busca el diálogo para resolver el problema en cuestión. Intenta que la solución sea aceptada por todas y todos los implicados. Respeta la libertad de los otros.	Si se encuentra presente o forma parte de algún conato de conflicto cumple con al menos una de las siguientes condiciones: Busca el diálogo para resolver el problema en cuestión. Intenta que la solución sea aceptada por todas y todos los implicados. Respeta la libertad de los otros.	

Elaboración propia: a partir de los trabajos realizados en colaboración con Ruiz, Torres y Salgado como parte de los documentos soporte del Informe técnico PRONAII-CONACyT 309780 (2021).

Como en cualquier contrato pedagógico, será necesario que desde el encuadre de cada curso, el profesorado, formador de docentes, mencione estos aspectos a evaluar y de manera permanente se reflexione sobre los avances y/o retrocesos que en este ámbito se tengan.

Sugerencias para el diseño curricular

Ante las carencias analizadas en el primer apartado de cursos específicos orientados para desarrollar una cultura de paz positiva, se propone como otra alternativa el diseño de cursos, talleres y/o diplomados complementarios a la formación de los futuros docentes; se sugiere que estos espacios curriculares sean parte de la malla curricular de cursos optativos que deberán tomar en cuenta como parte de su formación. Cada institución, a partir de sus problemáticas, condiciones y necesidades deberá retomar aquellos elementos específicos que les sean de utilidad.

Para el diseño curricular deberá considerarse: lo que se propone (objetivos, propósitos, fines), el aprendizaje, la secuencia de actividades con recursos y tiempos, el método didáctico (puede ser el aprendizaje basado en problemas o proyectos) estrategia de evaluación.

La cultura de paz es necesaria para superar la cultura de la violencia, en este sentido se sugiere abordar, a partir de la reflexión teórica del segundo apartado, temas específicos como:

1. Pedagogías alternativas, disruptivas, emergentes, críticas desde la amorosidad, de la ternura, de la alteridad ante las enseñanzas de la vileza, de la crueldad.
2. Los enfoques didácticos que incluyan estrategias contra las violencias, para desarrollar una cultura de paz y que aborden temas específicos como: ética, la generosidad, la amabilidad, el cuidado mutuo.
3. Educar en y para la prevención y manejo de conflictos.
4. Trabajar como contenidos los valores, el desarrollo sostenible, la desigualdad de género, la participación democrática, los Derechos Humanos.

5. Creación de ambientes de aprendizaje fuera de las aulas.
6. El uso de las redes sociales y medios de comunicación.
7. La memoria como derecho de reivindicación de los invisibilizados.

En el diseño de los cursos se requiere tener una información básica sobre currículum, políticas educativas y la caracterización de la cultura de paz.

En cualquier propuesta el diseño de cursos deberá partir de necesidades específicas y considerar algunos conflictos suscitados en cada contexto, contrastar con la realidad y cerrar con la elaboración de propuestas factibles que se lleven a cabo. El cuadro 1, presentado en el segundo apartado, sirve además como material de apoyo para la selección de temas, estrategias y autores.

Conclusiones

Educar para la paz requiere bases fundamentadas en la realidad, al tratarse de un proceso gradual se sugiere considerar dos caminos: la formación de la persona por una parte y de la comunidad a la que pertenece por otra; no se puede lograr un cambio cultural si no se atienden las estructuras que determinan el funcionamiento de la sociedad.

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo, ha dejado ver que el Sistema Educativo Mexicano promueve dar atención a necesidades educativas emergentes a partir de sus reformas normativas, trabajo que se ha logrado con las recientes reformas al Artículo 3º Constitucional y con la promulgación de la *Ley General de Educación Superior* que impactan directamente a la formación de profesionales de la educación al establecerse los principios para formar estudiantes en educación integral; sin embargo los cambios no son automáticos, se requiere intervenir en los planes y programas de estudio de formación inicial, el proceso no es sumario, por el contrario, demanda trabajo colaborativo que integre especialistas tanto en los temas de educación emergentes, así como especialistas en currículum; de forma opuesta a este proceso, la educación básica que reciben millones de niñas, niños y adolescentes en nuestro país no se detiene y no puede esperar a

que lleguen las actualizaciones e innovaciones a los planes y programas de estudio de sus profesores y profesoras, entonces, la alternativa propuesta en este trabajo busca a través del diseño de cursos optativos o incluso de experiencias de aprendizaje transversales en la formación inicial docente proporcionar herramientas teórico metodológicas para acercar al estudiantado de formación inicial al conocimiento, didáctica y evaluación de la cultura de paz y educación para la paz como parte de su formación profesional.

Con una cultura de paz positiva se pretende erradicar las violencias con procedimientos pacíficos para la solución de conflictos pero sobre todo se requiere encontrar los mecanismos de negociación para la prevención de aquellos. Por lo que, no podemos perder de vista, que con aprobación del nuevo modelo educativo NEM, se requiere que los profesionales maestros eduquen enfocados en solventar problemas de carácter con los entornos de no-violencia y la búsqueda de un sistema educativo cada vez más justo en valores positivos y la mencionada paz positiva.

La escuela es una de las instancias que posibilitan el trabajo con niños y jóvenes para desarrollar una cultura de paz; sin embargo, no es la única instancia, pacificar el mundo debe ser también tarea de líderes, autoridades y especialistas que orienten el cambio cultural hacia una transformación de la conciencia colectiva. En este sentido, se considera al docente como agente adecuado para trabajar procesos de cambio cultural desde los sujetos con quienes trabaja, he aquí la relevancia de considerar una formación específica en esta área; por ello, la importancia de un currículum integral, sostenido de manera formal o con temáticas transversales en educación y cultura de paz.

La cultura de paz requiere prever los conflictos y resolver los que surjan con estrategias que reconozcan las diferencias, que eviten el uso de la fuerza y que hagan uso del diálogo, la mediación y la negociación. La consolidación de este tipo de cultura requiere reconocer los problemas de una sociedad compleja que la obstaculizan tales como la inseguridad, la migración, el desempleo, el hambre, las condiciones insalubres, el abuso del poder, la ilegalidad, entre otros, después de su reconocimiento se deberá reconstruir una sociedad más igualitaria, con procesos democráticos que permitan la

consolidación del poder ciudadano y humano con una conciencia colectiva que apueste por la inversión en la educación y el reconocimiento de instancias gubernamentales como mediadores en la resolución de conflictos.

La paz es algo más que la ausencia de guerra o de las violencias, es una forma de vida y aquí radica la importancia de trabajar en la escuela en la formación de los valores y las actitudes que la determinan.

Referencias

Amézquita Aguirre, L., y Trimiño Velásquez, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65-86. https://doi.org/10.19053/01227238.U918

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [CPEUM]. Artículo 3o. 28 de mayo de 2021.

Crettiez, X. (2009). *Las formas de la violencia*. Waldhuter.

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz.

Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública. (31 de julio de 2018). *Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. Educación Inicial, reuperado el 25 de marzo de 2022 de: https://www.gob.mx/consejonacionalcai/acciones-y-programas/educacion-inicial-secretaria-de-educacion-publica#:~:text=Educaci%C3%B3n%20Inicial%20es%20el%20servicio,%2C%20h%C3%A1bitos%2C%20valores%2C%20as%C3%AD%20como

Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública. (15 de marzo de 2022). *Diálogos para la construcción de la propuesta curricular de Educación Básica 2022*. Obtenido de DIÁLOGOS CON DISTINTOS SECTORES Y ACTORES DE LA SOCIEDAD MEXICANA PARA LA CONSULTA Y ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR, EL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO 2022 DE LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA (Convocatoria). Recuperado el 02 de abril de 2022 de: https://dialogospropuestacurricular2022-basica.mx/convocatoria.php

Gobierno de México, Secretaría de Gobernación. (03 de agosto de 2018). *Diario Oficial de la Federación*. ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección) : https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

Habermas, J. (1999). ¿Aprender a fuerza de catástrofes? diagnóstico retrospectivo del breve siglo XX. *La Balsa de la Medusa*, (50), 3-21.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). *Violencia y disciplina en las escuelas primarias y secundarias*. Retrieved abril 25, 2022, from http://publicaciones. inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/204/P1B204_09C04.pdf

Latapí, P. (1998). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. *Caleidoscopio. Revista semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, III(1), 81-92.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Catarata.

Ley General de Educación. 2019. Artículo 25. 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ley General de Educación. 2019. Artículo 97. 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ley General de Educación Superior. 2021. Artículo 31. 20 de abril de 2021. Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ley General de Educación Superior. 2021. Artículo 32. 20 de abril de 2021. Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ley General de Educación Superior. 2021. Artículo 33. 20 de abril de 2021. Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ley General de Educación Superior. 2021. Artículo 97. 20 de abril de 2021. Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación*, 30(1), 95-116. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30195116

Porter, L. (2003). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. UNAM.

Ruiz de la Torre G., et al (2021). Proyecto para fomentar la cultura cívica y la autorregulación en estudiantes de educación media superior y superior de Michoacán. Informe técnico. PRONAII-CONACyT 309780. Documento de trabajo.

Rodríguez, N. (2019). *Educar para la paz. La neurociencia de la felicidad responsable*. Kairós.

Sandoval Forero, E. A. (2016). Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad. ARFO Editores e Impresores LTDA.

Universidad Pedagógica Nacional. (02 de 04 de 2022). *Admisión Licenciaturas*. https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas

Universidad Pedagógica Nacional. (20 de abril de 2022). *Bienvenida Generación 2021-2025*. https://leip.upnvirtual.edu.mx/

Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Convocatoria licenciaturas en línea unidades UPN 2022. Documento base de las licenciaturas de nivelación 2017* [Archivo PDF]. https://www.upnvirtual.edu.mx/web/images/repositorio/comunes/DOC_BASE_Revisin_LINI_febrero_2020.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (20 de abril de 2011). *Educación indígena. Plan de Estudios 2011*. https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/92-educacion-indigena

Universidad Pedagógica Nacional. (2009). *Plan de estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009*. [Archivo PDF]: http://area1.upnvirtual.edu.mx/images/phocadownload/plan_de_estudios_de_lae_2009_libro_azul.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (18 de abril de 2022). *Plan de estudios. Conoce y descarga el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología de la Educación*: http://area1.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=153&Itemid=425

Universidad Pedagógica Nacional. (2009). *Psicología Educativa. Plan 2009*. https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/94-psicologia-educativa-plan-2009

Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades UPN Licenciatura en Intervención Educativa 2002*. [Archivo PDF]: http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (02 de 04 de 2022). *Unidades*. Obtenido de UPN Nacional: https://upn.mx/index.php/red-de-unidades/upn-nacional

Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Morata.

UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y DEL DISEÑO CURRICULAR EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

María Emilia Claverol

Introducción

El proceso educativo se desarrolla en un ambiente de cambio, de innovaciones tecnológicas y de reformas educativas, como respuesta a los desafíos destinados a mejorar la calidad de la educación. Con el objetivo de garantizar una formación universitaria centrada en formar a los educandos con el propósito de que puedan desempeñarse en los diversos ámbitos sociales y ofrecerles las herramientas para que logren desenvolverse frente a las problemáticas actuales y enfrentar los retos del futuro con éxito.

Como consecuencia de dichos cambios e innovaciones y respondiendo a las necesidades sociales y culturales, las Instituciones Educativas estructuran su plan de estudios. En ella se concretan las concepciones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas que se establecen de acuerdo con intereses y necesidades particulares, que son la impronta que posicionan y diferencian una universidad de otra otorgándoles una identidad.

Ahora bien, frente al campo de la Educación Física el problema es complejo por diversas circunstancias: en primer lugar, debido a la discusión teórica acerca de los diferentes conceptos existentes referentes a la Educación Física; en segundo lugar, debido a la relación que tienen los conceptos

de la Educación Física y la Salud; y, por último, debido a que la formación de los profesores está sustentada en un plan de estudios disciplinario y en una división del trabajo entre pedagogos generalistas y docentes de educación física. En estas condiciones, resulta probable que se configure una formación escindida.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de reflexionar sobre la manera en que se adaptan los enfoques pedagógicos y curriculares a los cambios y los desafíos que los tiempos presentes demandan, considerando la evolución del concepto de la Educación Física a través de los diferentes momentos históricos que la conforman, ya que resulta pertinente considerar dichos procesos para observar las argumentaciones que fundan las bases de los modelos pedagógicos de la disciplina.

Justificación

Actualmente, esta profesión se enfrenta a un cambio significativo de la mano del movimiento de la educación física y salud, afectando a una parte importante del currículum de la asignatura. Se trata de un cambio que procura superar el énfasis dado anteriormente a la condición física y el deporte. Pero para que esto sea una realidad, todos y cada uno de los profesionales deben enfrentarse al reajuste y selección del contenido del plan de estudios, a proporcionar una coherente fundamentación teórico-práctica, a abordar seriamente las cuestiones afectivas y psico-sociales, totalmente olvidadas en la realidad de una clase de educación física, a plantear las cuestiones de salud desde una visión educativa que recoja el reto que supone una enseñanza emancipatoria, y, sobre todo, que no se reduzca este movimiento a simple palabrería, sino que incida a niveles profundos de cambio curricular y cultural.

El rol de la investigación en el desarrollo de la educación es siempre importante, esta relevancia aumenta aún más en los períodos de cambios e innovación educativos. La investigación no constituye sólo un instrumento de conocimiento, sino también una poderosa herramienta para su

transformación, y ésta es básicamente la importancia de la concepción del desarrollo de la misma.

Apartado 1. Historia de la Educación Física argentina

Sintéticamente, se mencionarán cinco grandes momentos en la historia de esta disciplina, desde que se consolidó en la grilla curricular estatal en las últimas décadas del siglo XIX.

Según Rozengardt (2006) el primer momento se produjo a finales del siglo XIX, cuando la militarización de la disciplina adquirió dimensiones constitutivas a través de la Gimnasia Militar, la práctica de tiro y los batallones escolares. La etapa de finales del siglo XIX estuvo enmarcada por la Gimnasia Militar y el conjunto de tensiones y conflictos que se generaron en torno a su implementación en la escuela.

Puede situarse la constitución del segundo momento durante las primeras tres décadas del siglo XX en las cuales se estableció a la Educación Física y a la cultura física en general en la escuela y en los colegios secundarios a partir del Sistema Argentino de Educación Física, creado por el Dr. Enrique Romero Brest. Este período estuvo potenciado gracias a la invención del primer centro de formación de maestros/as y profesores/as en Educación Física (INEF). Esta propuesta de educación corporal enfrentó y cuestionó la matriz militarizada de la Educación Física encontrando, a lo largo del período, resistencias, tensiones y conflictos con diferentes actores, instituciones y grupos sociales. Sin embargo, fue predominante en el ámbito escolar hasta inicios de los años 30.

El tercer momento puede ubicarse en la década de 1930, con la expulsión del Dr. Enrique Romero Brest de la dirección del INEF y con un fuerte cuestionamiento a su Sistema Argentino de Educación Física por parte de los defensores de la Gimnasia Metodizada, impulsada por los maestros militares de gimnasia, sectores partidarios al Ejército Argentino y grupos conservadores de la comunidad educativa. Asimismo, a mediados de esa década se crearon las primeras direcciones de Educación Física en la

provincia de Buenos Aires (1936) y en la Nación (1938), que potenciaron a este particular período.

El cuarto momento de la disciplina se produjo a finales de los años '30 y principios de los años '40 con la inclusión cada vez más intensa del deporte –y otras prácticas corporales–, las cuales fueron estimuladas tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar en los años 40 y 50 consolidándose en el dispositivo curricular en los años 60.

Por último, como sostiene Rozengardt (2006), el quinto momento registra un desplazamiento —que se inicia muy lentamente en los años 30— en el que la gimnasia, los deportes, los juegos, las actividades vinculadas con la naturaleza, etc., son legitimados en términos discursivos no solo por el discurso médico sino también por el psicológico y, en menor grado, por el pedagógico. Una fusión extraña de términos, enunciados, objetos y conceptos pobló la superficie discursiva de la Educación Física.

Siguiendo a Galak (2012) puede decirse que, para reflexionar sobre la historia de la Educación Física argentina, se debe tener en cuenta que nace fundamentalmente como educación física escolar, y que además sus orígenes son paralelos a los del Sistema Educativo Nacional.

Además, dicho autor aclara que, si el hecho fundante del Sistema Educativo argentino fue la ley 1.420 del año 1884, la creación de la disciplina resultó más de una década posterior con la institucionalización de los primeros centros de formación profesional en el área. En otras palabras, lo que instituyó la ley fue la educación física, configurando el debate y la posibilidad de una asignatura escolar que se encargue de la misma. Generando, así, una demanda de profesionales que comienza a ser saldada, en principio, en 1897 con la creación de la "Escuela de Gimnasia y Esgrima" del Ejército, y, posteriormente, con los "Cursos Normales de Educación Física" en el primer decenio del siglo XX —de los cuales surge la "Escuela Normal de Educación Física", que luego es renombrada como "Instituto Superior de Educación Física", nombre con el cual se la conoce hasta la actualidad—, instancias que resumen los procesos que dieron nacimiento a la Educación Física propiamente dicha.

1.1 El segundo momento histórico y su importancia para una reflexión sobre la disciplina

Este momento de la historia de la Educación Física se considera de gran importancia porque es allí donde se sientan las bases epistemológicas del currículum actual de la disciplina, creándose el primer centro de formación docente en donde se cuestiona la militarización de la Educación Física. Es decir, frente a los discursos y las prácticas vinculados con la militarización de la educación física escolar de finales del siglo XIX, se constituyó una alternativa diferente en la educación de los cuerpos: el Sistema Argentino de Educación Física. Este sistema, pensado y elaborado por el Dr. Enrique Romero Brest, se implementó durante las primeras tres décadas del siglo XX en las escuelas y colegios argentinos, siendo el INEF el centro de difusión neural y, a la vez, soporte de los principios y presupuestos de dicho sistema.

Según Scharagrodsky (2015) "El Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores" (p. 159).

A su vez, Romero Brest (1911) plantea que el Sistema Argentino de Educación Física no sólo combinó ejercicios sin aparatos, rondas escolares, excursiones, ciertos sports y juegos aplicados con criterio científico y fisiológico, sino que transmitió y difundió una serie de valores y cualidades que excedieron el aspecto estrictamente higiénico. De esta manera, hizo circular junto con un ideal higienista de salud un conjunto de valores como la solidaridad social, el respeto a las leyes y a los derechos, la libertad individual, la disciplina razonada, la cultura democrática y la educación ciudadana. Estos principios fueron la antítesis de los propuestos por la matriz militar, y generaron, con mayor o menor intensidad, diferencias en la forma de conceptuar la sociedad, la ciudadanía, la escuela, la disciplina, el docente y el alumno/a.

Romero Brest (1907) sostiene que en principio es necesario proscribir en absoluto la gimnástica militar en la escuela, ya sea en primaria o secundaria, ya que supone procedimientos militares que cuadran mal al aula y que

fácilmente pueden exagerarse o degenerar al extremo de caer en la transformación del colegio en cuartel.

El autor afirma que las disputas por plasmar un tipo de educación física diferente de la militar durante las primeras tres décadas del siglo xx —con picos de tensión en la década del 10, a mediados de los 20 y a principios del 30— delimitaron a los actores, grupos e instituciones sociales en pugna. De un lado, los herederos de la Sociedad Sportiva Argentina, los egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, los responsables de la Dirección General de Tiro y Gimnasia, los funcionarios del Ministerio de Guerra y ciertos políticos y pedagogos tradicionales y conservadores. Del otro lado, importantes y respetados funcionarios del Consejo Nacional de Educación, destacados y democráticos pedagogos de Estado, gran parte de la comunidad docente (maestros/as) y miembros del INEF, representados por Enrique Romero Brest.

Lo que se puso en juego fue algo más que un sistema de ejercitación física, determinados tipos de movimientos o ciertos desplazamientos permitidos, con su graduación, intensidad, seriación y clasificación correspondiente. La cuestión fue más bien la definición e imposición de concepciones absolutamente diferentes sobre la pedagogía y la política.

Por un lado, el Sistema Argentino de Educación Física tuvo como fin formar parte de una escuela republicana y democrática, donde la solidaridad y el respeto a los derechos individuales fuesen la prioridad. El discurso romerista proclamó la libertad individual y una educación para la vida civil, imbuida del espíritu de solidaridad de una democracia. Asimismo, la disciplina escolar fue conceptualizada a partir de la razón y en función de principios científicos. La propuesta romerista, con ambivalencias, ambigüedades y ciertas contradicciones, alentó un tipo de ciudadanía republicana basada en el respeto a las leyes y a los derechos individuales.

En consecuencia, la crítica a la Educación Física militarizada también implicó un fuerte rechazó a la disciplina de la obediencia y a la jerarquía como elementos vertebradores de las relaciones escolares y sociales. En algún punto, la oposición a la gimnasia militarizada o a los batallones escolares representó la defensa de la autonomía de los niños y el reconocimiento

de los derechos del individuo frente al condicionamiento de la libertad individual ante un superior, por el mero hecho de serlo, o la subordinación al colectivo nacional.

Por el otro lado, Romero Brest (1938) aporta que la gimnasia militar escolar, las prácticas de tiro y los batallones escolares tuvieron como fin contribuir a la formación de una escuela tipo cuartel donde la obediencia, la subordinación, el trato militar y la glorificación de la fuerza fuesen los pilares de la relación pedagógica. La organización social pensada por los defensores de la propuesta militar estuvo basada en la imposición de la fuerza más que en la razón, y en la búsqueda de un tipo de organización social atravesada por la jerarquía. Asimismo, las prácticas militaristas difundieron un ideal de patria en el que no prevalecía el derecho, la libertad individual o la ciencia, sino un ideal guerrero basado en un patriotismo exacerbado y de exclusión de lo 'otro', cuya consecuencia sería la inevitable lucha entre distintos hombres o naciones.

A pesar de las tensiones, conflictos y disputas, la propuesta romerista se mantuvo dominante, especialmente, en el escenario escolar —escuelas primarias y colegios secundarios— en las primeras tres décadas del siglo xx. Sin embargo, este proceso de constantes disputas por monopolizar la educación de los cuerpos se quebró definitivamente a principios de la década del 30. La balanza se inclinó definitivamente hacia aquellos maestros de gimnasia y esgrima provenientes del Ejército, de la Dirección General de Tiro y Gimnasia, así como hacia los grupos de pedagogos, funcionarios escolares y políticos que defendían esta concepción. En consecuencia, a partir del golpe de 1930 la corporación militar logró expulsar y jubilar de oficio a Romero Brest de la dirección del INEF y apropiarse de las nacientes estructuras estatales de administración y control de los cuerpos, como la primera Dirección General de Educación Física y Cultura o el Consejo Nacional de Educación Física. Y fue en esta década cuando bajo la reforma educativa de Fresco-Noble, se prescribió nuevamente como obligatoria la práctica de tiro en la escuela y se volvió a militarizar la educación física.

Puede decirse que la historia de la Educación Física argentina es el resultado de varios discursos, saberes, prácticas y propuestas de educación sobre

el cuerpo. Entre rupturas y continuidades, la misma contribuyó a configurar ciertos significados no sólo sobre la salud y lo que significaba un cuerpo saludable sino también sobre la nacionalidad, la ciudadanía o la diferencia sexual.

Hoy en día, la Educación Física continúa en un proceso de cambios y transformaciones en los cuales busca su identidad para poder darse una fundamentación.

Apartado 2: Construyendo significados

2.1. ¿Qué entendemos por Educación Física?

Existen diversos conceptos sobre la Educación Física. Gómez Smyth (2018) explica que la Educación Física constituye una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Además, se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros. Por consiguiente, presenta los siguientes propósitos:

- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperar y sostener lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.
- Crear cultura corporal (física) y no mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificar experiencias corporales.
- Buscar la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular.

Según Gómez Smyth (2018) lo expuesto posee anclaje en los aportes de las teorías críticas de la Educación Física los cuales persisten ante las diferentes invectivas desde los modelos hegemónicos como lo son las visiones

higienistas, deportivistas, desarrollistas, recreacionistas y psicomotricistas. Estas críticas obstaculizan los avances de las investigaciones con perspectivas progresistas porque se vuelve necesario responder tanto a los ataques biologicistas como del sistema deportivo. Estos son aspectos que lentifican los esfuerzos de producción e investigación académica e investigativa por acercarse a estratos de discusión política y, sobre todo, como viene pasando en la actualidad, al estudio de propuestas pedagógicas que se presentan como innovadoras con tendencia a la transformación social. Como sostienen Rodríguez Giménez y Seré Quinteros (2013) citado en Gómez Smyth (2018) "cuando se fundamenta desde lo biológico, esa posición no es discutible, se acepta. Cuando se fundamenta desde las ciencias sociales todo es matizable" (p.87).

Para Devís Devís (2019), la educación física ha tomado en un comienzo objetivos específicos asignados por la vertiente psicomotricista, para ir estructurándose y colocando en sus propuestas pedagógicas la mejora de las habilidades motoras y destreza motriz, ofreciendo tiempo, espacio y aquellos materiales necesarios para la construcción de situaciones lúdicas.

Situaciones que se entienden como aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los estudiantes, la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico. Es decir, que son elegidas y debatidas por los mismos estudiantes, distanciando a las situaciones lúdicas de los juegos motores, actividades o tareas, rompiendo así con los modelos convencionales.

2.1.1. La Educación Física y la Salud

Durante los últimos años, la profesión de la educación física se ve influenciada por un innovador movimiento social en favor de la salud de las personas. Esta es denominada como "educación física basada en la salud", o también "condición física relacionada con la salud" o, simplemente, "educación física y salud". Esta preocupación se ha visto reflejada en los distintos diseños curriculares que incluyen la salud como uno de los principales contenidos. Desde la perspectiva de Devís Devís y Peiró (1993), un enfoque de

salud dentro de la educación física debería alejarse de la visión dominante del rendimiento físico asociado a la *condición física* y orientarse a los aspectos cualitativos del ejercicio físico que favorecen la práctica, el disfrute, la participación satisfactoria y el autoestima de los estudiantes.

Asimismo, según Fox (1994) citado en Peiró Velert (1995) la percepción e interpretación que los estudiantes hagan de sus experiencias escolares serán fundamentales para que la actividad física termine formando parte de su estilo de vida. Es importante destacar que las estrategias de motivación y el clima o ambiente que se configuren en la clase serán claves para el cambio de conductas.

> … será de vital importancia que la profesora o profesor enfatice los incentivos intrínsecos y favorezca un sentido amplio de competencia física y éxito en la realización de actividades físicas. Todo ello sin resaltar la victoria o el hecho de ser el mejor sino valorando el esfuerzo y la mejora personal en ciertas tareas o actividades físicas. (Nicholls 1984 citado en Peiró Velert 1995, p. 4).

Peiró Velert (1995) sostiene que poner en práctica cualquier innovación supone replantearse una serie de elementos que conforman la práctica educativa. En el caso del enfoque de educación física y salud, no sólo habría que reorientar los conceptos de condición física y deporte y las tareas o actividades acordes con ellos, sino también adoptar una filosofía de enseñanza que sea coherente con el enfoque y que incluya el rol que adopta el profesor o profesora y su intervención en las clases, es decir, el rol que cumplirán los estudiantes, los valores y actitudes a desarrollar.

En este mismo sentido, Devís Devís (2000) define a la salud como la consecución de un logro de bienestar en todos sus aspectos, explicando que no es algo que venga con uno, sino que es aquello a lo que tenemos que llegar; es decir, el logro de un elevado nivel de bienestar físico, mental, social y de capacidad de funcionamiento, así como de un reducido nivel de enfermedad que permitan los cambiantes y modificables factores políticos, sociales, económicos y medioambientales en los que vive inmersa la persona y la colectividad.

Por ello, Devís Devís (2000) entiende el término "salud" como una noción multidimensional, debido a que hace referencia tanto a aspectos físicos como psíquicos y sociales. Es decir, para el autor mencionado, la salud no constituye algo estático que se consigue una vez y ya se tiene para siempre, sino que es dinámica porque discurre y se combina de manera permanente entre la enfermedad y el bienestar. También es una noción compleja porque las personas podemos experimentar altos niveles de enfermedad o discapacidad entre muchas otras posibilidades, pero, además, depende de las condiciones históricas, sociales, culturales y medioambientales en que viven las personas.

En esta misma línea, Casimiro (1999) señala que el concepto de salud:

- Es subjetivo, en la medida en que es difícil de definir y cuantificar.
- Es relativo, ya que no existe un modelo fijo y absoluto.
- Es dinámico, que está determinado por el contexto en que se desarrolla.
- Es interdisciplinario, porque todos los agentes sociales e institucionales tienen responsabilidades en su promoción.

Por su parte, Becerro (1989) citado en Rodríguez García (2006) señala la existencia de diferentes tipos de salud:

- Salud física: relacionada con el buen funcionamiento de órganoy sistemas corporales.
- Salud mental: relacionada con el buen funcionamiento de los procesos mentales del sujeto.
- Salud individual: estado de salud física y/o mental de un individuo concreto.
- Salud colectiva: consideraciones de salud en una colectividad o grupo social.
- Salud ambiental: estado de salud de elementos de la naturaleza y otras especies relacionados con la especie humana.

2.2 La fundamentación científica en la Educación

En el decir de Gvirtz (2008), el proceso de educación se entiende como una acción inherente y necesaria al ser humano. Inherente porque el ser humano es el único que educa (no estamos hablando de aprendizaje, proceso del cual participan otras especies) y necesaria porque es el que permite la subsistencia de la especie. Si se toma como punto de partida la definición de este proceso, puede decirse que la educación se concreta en la transmisión del patrimonio cultural del ser humano. Por ello le es inherente, sólo él produce cultura y necesita transmitirla a los nuevos partícipes de la sociedad, dado que el proceso educativo no se perpetúa como un desarrollo genético.

El proceso educativo tiene dos funciones; por un lado, la socialización, al integrar al nuevo sujeto a la cultura que lo precede; y, por el otro, la conservación del orden social, pues a partir de la transmisión de la cultura, todo lo que fue creado por el hombre perdura en las nuevas generaciones, al igual que el modo de organización social, sus normas y parámetros.

Toda acción educativa se enlaza con el concepto de poder, ya que como menciona Gvirtz (2008), toda acción educativa es una acción de poder, pues implica la capacidad de modelar a otro, formarlo, incidir en su desarrollo como sujeto. De esa forma se interviene con toda acción educativa, pues se modela al otro para que cumpla los fines que se entienden deseables, incorpore los modos que se valoran, se comporte como se cree necesario para la convivencia en sociedad.

El concepto de poder para Gvirtz (2008) no encierra en sí mismo una connotación negativa. Esta capacidad es necesaria para diseñar un proyecto de sociedad y así preparar al sujeto para desempeñarse en ella.

En este punto del desarrollo es importante aclarar que la referencia al concepto educación excede al proceso de escolarización; siendo este último una de las expresiones de la primera.

Entonces es relevante interrogarse, ¿en qué consiste la fundamentación científica de la educación? Al respecto Souto, (1993) explica que fundamentar científicamente consiste en impartir conocimientos ciertos y pedagógicamente adecuados sobre una determinada temática. Para la autora, la

fundamentación científica constituye la base de la planificación dado que ayuda a diagnosticar y resolver problemáticas con validez y seguridad.

Dar fundamento está basado en el método científico, lo que otorga las facetas de mensurabilidad, repetibilidad y refutabilidad propias de todas las disciplinas científicas. Esto ayuda a profesionalizar las actividades y auxilia a la solución de problemáticas, debido a que permite explicar los fenómenos a través de métodos inductivos y deductivos que se retroalimentan haciendo uso del pensamiento crítico.

Un procedimiento fundamentado permite entender los principios y enfoques de los investigadores, justifica la toma de determinaciones en la solución de problemas concretos de acuerdo a reglas acordadas y establecidas para descubrir la naturaleza de cada proceso, mejora las capacidades de resolución de cuestiones y de asimilación de innovaciones, entre otras. En particular, como ya se mencionó, se requiere una fundamentación científica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el respaldo de profesionales especializados, todos los temas educativos de cualquier nivel deben apoyarse en la ciencia para ayudar a construir un marco teórico que dé sustento y vigor a los conocimientos, permita hacer una planeación y diseñar una metodología para lograr los objetivos de la Educación.

2.2.2. Hacia un concepto de orientación pedagógica

La orientación pedagógica es fundamental dentro del proceso de aprendizaje por diversos aspectos. Souto (1993) explica que el proceso de aprendizaje conlleva a pensar en el concepto de acto pedagógico como aquel espacio donde interactúan los elementos del hecho educativo, es decir, donde entran en juego, docente, contenido, otros actores, espacio, tiempo, cultura, contexto, recursos, etc. Todos ellos constituyen el acto pedagógico.

Este acto, más allá de los elementos nombrados, se caracteriza por poseer tres que son indispensables y necesarios, ellos son el alumno, el docente y el contenido, y constituyen lo que se denomina tríada o triángulo didáctico. En esta tríada se manifiestan relaciones de dos en función de un tercero, por lo que lo central son las vinculaciones que en su marco

se desarrollan antes que la mera presencia de los mismos. Además, Souto (1993) expresa que, para la profunda comprensión de estas vinculaciones, se deben tener en cuenta tres niveles de análisis o dimensiones del acto pedagógico, a saber:

- Dimensión social – política: es el desarrollo de la acción pedagógica en y para la sociedad, se entienden las acciones que se desarrollan en el aula como las que posibilitan y colaboran a la inserción del sujeto en la sociedad, realizadas desde un yo social formado hacia un yo social en formación.
- Dimensión psíquica: Indica la presencia de representaciones y proyecciones en el aula, atendiendo a que las vivencias del docente y alumno reeditan en el desarrollo de la clase, sostienen el vínculo afectivo que se establece.
- Dimensión instrumental: se hace presente desde lo específicamente didáctico. En ella es posible diferenciar el método de la estrategia didáctica. El primero lleva a una serie de pasos prestablecidos acerca de cómo intervenir y desarrollar la clase, ubicando al docente en un rol meramente técnico; mientras que desde la perspectiva de la estrategia didáctica el docente es un profesional, pues requiere de la autonomía y creatividad necesaria para el diseño de acciones adecuadas y contextualizadas a las necesidades de la clase, tal como la perspectiva de estrategias requiere.

Bisquerra (2005) relaciona el concepto de Orientación Psicopedagógica con la idea de ayuda que abarca todas las áreas del individuo. La define como un proceso de ayuda continua, a todas las personas, en todos sus aspectos (intelectual, cognitivo, social, moral, emocional, etc.), que tiene como finalidad la prevención y desarrollo personal y social de cada sujeto. Esto se realiza a través de la implementación de programas de intervención educativa y social.

Dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo, se propone el impulso personal y social a partir de un conjunto de propuestas relacionadas a las habilidades para la vida, como mejorar la autoestima, prevención del estrés, entre otros.

Existen distintas manifestaciones de la Orientación Psicopedagógica de acuerdo con el aspecto en el cual se brinde el asesoramiento:

2.1.2.1. Orientación académica: proceso de ayuda a estudiantes para que sean capaces de resolver problemas dentro del ámbito educativo y para que realicen elecciones de acuerdo con sus intereses, capacidades y situación personal.
2.1.2.2. Orientación profesional: proceso de ayuda al sujeto para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo.
2.1.2.3. Orientación personal: proceso de ayuda hacia la vida personal de la persona.

Por otro lado, Nicastro y Andreozzi (2003) consideran la orientación pedagógica como una práctica localizada en un puesto de trabajo específico, que incluye una acción transversal que se expande y desarrolla a partir del accionar que se realiza desde distintas posiciones, lo cual generan distintos modos de operar que se encuentran reflejados en las estrategias de intervención y dispositivos que propone cada profesional.

Por ello, es relevante mencionar que el aprendiente se acerca al aprendizaje con un bagaje de saberes, conocimientos, experiencias, relaciones que pone en juego ante la nueva situación, y la orientación pedagógica sirve para poner en juego sus estructuras y formas de relacionarse con el saber y el aprender al momento de poner su mirada en quien aprende. Es decir, que ambas perspectivas y miradas interactúan en torno a esa particular acción que es el aprender.

2.2.3. El significado de la enseñanza

Muchas veces se confunde el término enseñanza con el de didáctica y no toda enseñanza contiene didáctica, por ello es pertinente definir a que se denomina enseñanza. Pozo (2008) explica que históricamente, la enseñanza ha sido considerada en el sentido estrecho de realizar las actividades que posibiliten el aprendizaje del estudiante, en particular, instruirlo y hacer que ejercite la aplicación de las habilidades. Los nuevos estudios se enfocaron

en la enseñanza para la comprensión, la cual implica que los estudiantes aprenden no sólo los elementos individuales en una red de contenidos relacionados sino también las conexiones entre ellos, de modo que pueden explicar el contenido de sus propias palabras y pueden tener acceso al mismo, así como también utilizarlo en situaciones de aplicación apropiadas dentro y fuera del ámbito escolar. Es por eso por lo que la didáctica en este caso y siguiendo con Pozo (2008) hace referencia al modo de enseñar, es decir a las estrategias que se utilizan para llevar a cabo el proceso de enseñanza.

En definitiva, la enseñanza no tiene un significado univoco, sino que es construido de acuerdo a modelos de pensamiento pedagógico en relación a los objetivos que se persiguen. Además, cada disciplina, incluida la Educación Física, posee una fundamentación científica, es decir ideas y concepciones acerca de cómo se construye el conocimiento de dicha disciplina, cuál es la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer. Estas bases influyen en la orientación pedagógica del docente ya que la manera en que ve al conocimiento y al aprendizaje condiciona la forma de enseñar los contenidos. Esto deriva en la existencia de modelos pedagógicos, cada uno de los cuales posee su propia fundamentación científica y concepciones de la enseñanza y la educación.

Apartado 3: Modelos pedagógicos de la Educación Física

En este sentido y en relación con lo anteriormente expuesto en el Apartado 1 puede decirse que el segundo momento histórico constituye parte de los orígenes teóricos y epistemológicos del actual modelo pedagógico de la educación física.

Para referirse al concepto de modelo pedagógico puede tomarse a los autores Devís Devís y Peiró Velert (2019) quienes afirman que existen distintos modelos conceptuales sobre la Educación Física, siendo esta abordada por tres paradigmas. Ellos son el Médico-biológico o Positivista (fundamentado en la anatomía, la fisiología y la biomecánica); el Psico- educativo o Interpretativo (apoyado en la Psicología Cognitiva y Deportiva); y Sociocrítico (Sociología Crítica y Psicología Social).

A su vez, cada paradigma se traduce en su respectivo modelo pedagógico según las concepciones sobre el hombre y la enseñanza.

Devís Devís y Pieró Velert (2019) aportan que el movimiento de la condición física relacionada con la salud está asentándose en la profesión de la educación física, y se está convirtiendo en un fenómeno "internacional, multidimensional, con múltiples facetas, ambiguo y cambiante". Esto significa que existen distintas maneras de entender este fenómeno dentro de la profesión, en función de los intereses de diferentes grupos profesionales. Dichos autores pretenden ofrecer una panorámica general y reciente del problema de la educación física y la salud a partir de la ejemplificación de los tres grandes modelos: el modelo médico, el modelo psico-educativo y el modelo socio-crítico. Estos modelos representan diferentes visiones sobre la relación entre la educación física y la salud. Tal y como apunta Sparkes (1991) citado en Devís Devís y Peiró Velert (2019), ninguna de estas visiones o perspectivas tienen la solución total a los temas de salud puesto que cada uno posee sus puntos flacos y sus puntos fuertes, y cada uno de ellos sitúa el problema dentro de sus propias coordenadas, aportando también soluciones diferentes. A pesar del encorsetamiento que puedan suponer estos modelos, los mismos ayudan a comprender el panorama actual sobre las relaciones entre la educación física y la salud, y a establecer una serie de implicaciones para el currículum de la educación física.

3.1 Modelo médico

Autores como Devís Devís y Peiró Velert (2019) sostienen que el modelo médico tiene una fundamentación anatómica, fisiológica y biomecánica, centrada en el funcionamiento del cuerpo y en los efectos del ejercicio físico sobre el mismo. Está fuertemente arraigado en la educación física, tal vez por su proximidad al entrenamiento deportivo, por la importancia que tradicionalmente hemos concedido a lo físico, y por la influencia que ha ejercido y ejerce la medicina en los ambientes de nuestra profesión. Este modelo está muy ligado a la metáfora del cuerpo máquina, en la que el cuerpo debe someterse al auto-control de unos cuidados y un mantenimiento que

haga funcionar sus piezas mecánicas. Suele ir acompañado además de las explicaciones fisiológicas de los efectos del ejercicio sobre el organismo, por ecuaciones del tipo, "Oxígeno + Alimento → Energía para moverse + gastos mecánicos + calor", que asemejan el cuerpo al motor de un vehículo.

Las principales contribuciones de este modelo se dirigen a la realización de diferentes actividades y ejercicios, lo más segura y correctamente posible, relacionados con los distintos componentes de salud. Sin embargo, este modelo se olvida de otros aspectos psico-sociales y experienciales asociados a la salud. Su fundamentación pedagógica es puramente utilitaria e instrumental debido a que observa la salud como una categoría estática que está fuera de la persona y que para conseguirla debe someterse a todo un ritual de ejercicios y actividades que deben repetirse/imitarse y, que, en el mejor de los casos, van acompañados de una breve explicación del porqué de su realización. Devís Devís y Peiró Velert (2019) argumentan que la salud se concibe como simple ausencia de enfermedad, una concepción importada de la más ortodoxa medicina preventiva preocupada por la reducción de la mortalidad y morbilidad de la población. Además, se apoya en la idea de que proporcionando información sobre cómo realizar los ejercicios y actividades y sobre los efectos del ejercicio sobre el organismo, podrán introducirse cambios de conducta en los hábitos diarios de la gente.

3.2. Modelo Psico-Educativo

Cuando se hace referencia al Modelo Psico-Educativo, es pertinente mencionar a Devís Devís y Peiró Velert (2019), quiénes sustentados en la teoría de Almond (1988); Biddle (1981); Pate y Corbin (1981) exponen que el modelo psico-educativo, de fundamentación básicamente psicológica y experiencial, se apoya en las nociones educativas de la racionalidad y libertad o autonomía de elección, y trata de ayudar a los alumnos-as a elegir y tomar informadas decisiones que conciernen a sus actitudes o conductas respecto al ejercicio físico y la salud. Se amplía la participación de los alumnos-as a la toma de decisiones y se proporciona el conocimiento necesario sobre las relaciones entre ejercicio y salud (su realización más adecuada,

los componentes relacionados con la salud, los efectos del ejercicio en el organismo) para poder desarrollar un programa propio que también se pueda poner en práctica fuera de las clases. El ejercicio físico resulta relevante para ese modelo porque ayuda a modificar los estilos de vida de las personas. El modelo está denominado por una visión individualista desde el momento en que la enseñanza pone énfasis en la motivación personal, el cambio de conductas y el desarrollo de los auto-conceptos (auto-estima, auto-responsabilidad, auto-disciplina) para el cambio de conducta.

Una enseñanza orientada a la toma de decisiones informadas sobre la salud y la actividad física no tiene en cuenta los aspectos éticos relacionados a los condicionantes sociales, económicos y culturales de la gente, así como sus limitaciones para tomar una decisión auténticamente libre. Según Devís Devís y Peiró Velert (2019), una educación basada en la capacidad individual para tomar decisiones que ignore otros factores socio-culturales más amplios, corre el peligro de convertirse en una nueva forma de darwinismo social, en la que sólo los más capaces (en función del sexo, de sus recursos económicos, estatus social y cultural) podrán tomar las decisiones más saludables.

3.3 Modelo Socio-Crítico

El modelo socio-crítico es básicamente sociológico y se apoya especialmente en una teoría crítica de la sociedad y la enseñanza para enfrentarse a las desigualdades y la injusticia social existente en relación al ejercicio físico y la salud. Por una parte, realiza una crítica sociológica a la cultura física destacando los elementos que convierten al ejercicio físico y a la salud en ideología y, por otra, trata de llevar un enfoque de salud a la totalidad de estudiantes que acabe capacitándoles para enfrentarse a las desigualdades existentes en relación con el ejercicio físico y la salud.

La crítica socio-cultural se dirige a la significación y el rol que juegan el cuerpo, el ejercicio, el deporte, el sexo (género), la salud y el estilo de vida dentro de la cultura física consumista, según Devís Devís y Peiró Velert (2019). Es decir, se centra en observar qué hay detrás de las visiones

dominantes en las sociedades desarrolladas y a qué intereses obedece su promoción. Es decir, por qué se promueve, inconscientemente o no, la delgadez en los cuerpos femeninos y el cuerpo atlético en los masculinos, y todo ello asociado a mensajes saludables; por qué se asume la triple y problemática relación, ejercicio=condición física=salud; por qué se exagera la decisión individual del estilo de vida saludable cuando las decisiones para su elección vienen fuertemente condicionadas por elementos económicos, sociales, étnicos, culturales y políticos, y se escapan al control individual; o por qué se utiliza un concepto tan resbaladizo como estilo de vida para justificar multitud de intereses de la sociedad consumista.

Se considera pertinente destacar que Devís Devís y Peiró Velert (2019) toman la teoría de Colquhoun (1989) y Sparkes (1989) considerando que dentro de la retórica dominante de la educación física y la salud se encuentran manifestaciones ideológicas encubiertas, tales como el individualismo y el mesianismo de la salud. El individualismo hace referencia a las nociones de autonomía, independencia e igualdad de oportunidades, pero en las sociedades occidentales apoya la idea de que el individuo es totalmente responsable de sus propias acciones y situación de vida. Esto funciona como un sistema de creencias sociales que puede llevar a auto-responsabilizar a las personas de su buena o mala salud, e incluso a promover un sentimiento de culpabilidad (*victim blaming*) que puede utilizarse por los poderosos públicos para no abordar el problema de la salud desde perspectivas sociales más amplias o para recortar presupuestos de salud pública. De la misma forma ocurre con el mesianismo de la salud que asume como normales muchos supuestos y creencias sociales sobre las relaciones entre el ejercicio y la salud, y que puede acabar por favorecer las desigualdades sociales.

El problema de las desigualdades socialmente reforzadas por un mensaje de ejercicio y salud se aborda dentro de este modelo desde una pedagogía crítica, esto es de acuerdo a Devís (1990) "una pedagogía que está comprometida con la creación y promoción de un proceso educativo emancipatorio por medio de la reflexión crítica del profesorado respecto a sus creencias, supuestos y prácticas" (p.11).

Por su parte, Kirk et al., (1989) hacen referencia a una educación emancipatoria para la salud, con importantes ramificaciones para la educación física, en la que existe una preocupación individual y colectiva por aspectos ambientales y de salud. Se trata de un proceso educativo que va más allá del individualismo y de una visión conductual de salud, y que sitúa los problemas de ejercicio físico y salud a nivel social y político con vistas al cambio social. Se trata, en resumen, de un proceso de capacitación que influirá en la toma de decisiones políticas y, por lo tanto, desafiará el statu quo.

Al igual que los primeros modelos, el crítico también posee sus limitaciones y problemas.

Para Peiró (2000), el principal peligro radica en que puede resultar un planteamiento excesivamente determinista que niegue la posibilidad de elección individual, para otros se convierte en una visión muy teórica que aporta pocas alternativas prácticas.

Figura 1. Cuadro comparativo de los tres modelos pedagógicos de la Educación Física. Devís Devís y Peiró Velert (2019).

	Modelo médico	**Modelo psico-educativo**	**Modelo sociocrítico**
Fundamentación científica	Ciencias Biomédicas: Anatomía, Fisiología y Biomecánica del Movimiento Humano	Ciencias Psicológicas: Psicología Cognitiva, y Deportiva	Ciencias Sociales: Sociología Crítica y de la Educación Física: Psicología Social.
Caracterización de la educación física y la salud	Funcionamiento del cuerpo y efectos del ejercicio sobre el mismo	Estilo personal de vida, bienestar personal	Crítica Social e ideológica
Oritentación pedagófica	Pedagogía utilitaria	Pedagogía liberal	Pedagogía crítica

	Modelo médico	Modelo psi-co-educativo	Modelo sociocrí-tico
Dirección y propósitos de la enseñanza	Hábitos y mecáni-ca de movimien-tos; asume que la información puede producir un cam-bio de conducta	tos-conceptos (auto-estima, auto-responsabili-dad, auto-control, auto-realización o actualización) para el cambio de con-ducta tos-concep-tos (auto-estima, auto-responsabili-dad, auto-control, auto-realización o actualización) para el cambio de conducta	Concienciación crítica como punto de partida para la transformación y el cambio social; proceso de capaci-tación (empower-ment) personal y grupal dirigido a la emancipación
Visión de salud	Salud como ausen-cia de enfermedad: custodia médica, prevención orto-doxa y rehabilita-ción	Salud como responsabilidad in-dividual: elección y cambio individual de estilo de vida	Salud como cons-trucción social: acción individual y colectiva para crear ambientes saludables.

3.4. El currículum y la actualidad: un nuevo desafío para la Educación Física

Según Devís Devís y Peiró Velert (2019) los planteamientos anteriores obligan a reflexionar sobre el currículum de la Educación Física con el objetivo de introducir un enfoque de salud en la misma. Desde el punto de vista de dichos autores, la reflexión debe situarse al menos a dos niveles: a nivel del conjunto de la asignatura, debido a la repercusión que pueda tener ese enfoque en una posible reestructuración global; y a nivel particular en cuanto a las aportaciones que puedan ofrecer los distintos modelos de salud en la educación física.

Además, Devís Devís y Peiró Velert (2019) aportan que, en relación al primer nivel, los profesores y profesoras no pueden ver en este enfoque un

simple añadido a los contenidos tradicionales del currículum como si éste fuera un cajón de sastre. Los profesores y profesoras deben tener una cierta orientación teórica a la hora de diseñar su currículum en la educación física, porque de no ser así, pueden caer en incoherencias y contradicciones. Aunque la salud no sea el único foco de orientación curricular, y por lo tanto, se puedan tratar otros contenidos importantes de la educación física que enriquezcan la experiencia de los alumnos y alumnas, se debe mantener cierta coherencia global. Es decir, dentro del marco teórico de una misma propuesta curricular no es coherente incluir aspectos que se opongan en sus intenciones y objetivos. Así, como por ejemplo, resulta difícil mantener un enfoque que va encaminado al desarrollo de la condición física, y que incide en los aspectos cuantitativos del rendimiento motor, es decir, más rápido, más veces, más…, junto a un enfoque de salud que incide en los aspectos cualitativos de la realización, en una positiva experiencia personal y que llega a incluir aspectos sociales y culturales más amplios. Los otros contenidos tradicionales como el deporte y las actividades de expresión pueden reorientarse a un enfoque de salud de manera que se mantengan dentro del currículum de la asignatura, pero sin caer en incoherencias.

Los autores agregan que en el segundo nivel de reflexión se debe tratar de valorar las aportaciones que pueden presentar los modelos pedagógicos de la educación física para la selección cultural de un currículum de educación física y salud. A este nivel se mantiene una perspectiva curricular holística que tiene en cuenta los tres modelos, tal y como sostiene Kirk (1990) citado en Devís Devís y Peiró Velert (2019) en el siguiente párrafo:

> Es, por supuesto, importante introducir a los alumnos en las formas de hacer ejercicio, de controlar y confeccionar su propia dieta y su programa de actividad física y cómo hacer un mejor uso de las facilidades disponibles de la comunidad. Pero también es importante que se estimule a los alumnos a analizar críticamente a la salud y el ejercicio dentro de su contexto social y cultural y a examinar el modo en que están construidas socialmente nuestras ideas sobre lo que se constituye la salud y la condición física. (p. 163)

Bajo esta perspectiva, se trata de integrar y complementar los tres modelos hasta donde sea posible. Por ejemplo, del modelo médico interesa

recoger los aspectos relacionados con la seguridad y correcta realización de los ejercicios, el calentamiento, la toma de pulsaciones y la zona de actividad entre otros; del psico-educativo, el proceso relacionado con la implementación de un programa de ejercicio físico y salud elaborado por los propios alumnos-as; y del socio-crítico, lecturas, comentarios y discusiones sobre aspectos polémicos y problemáticos que a nivel socio-cultural se asumen como normales o naturales dentro del contexto del ejercicio físico y la salud.

Conclusión

Las últimas décadas han mostrado cuestionamientos, quiebres, fugas y resistencias frente a las ideas, valores y cualidades tradicionalmente transmitidos por esta disciplina. Sin embargo, algunos aspectos constitutivos tradicionales de la Educación Física parecen aún estar presentes tanto en los discursos como en las prácticas. Entre ellos se presentan las clases de tipo transmisivas y expositivas, sin una retroalimentación con el alumno ni con el contenido. En este sentido la enseñanza sigue siendo lineal y por consiguiente el aprendizaje sigue considerándose un proceso mecánico derivado de la misma. El Modelo Médico de la Educación Física sigue estando presente en esta pedagogía de tipo utilitaria. Asimismo, otro de los preceptos tradicionales presentes en la educación actual se visualiza en la forma de evaluar que se utiliza, siendo esta una evaluación numérica y promedial dando como resultado un número sin ningún tipo de cualidad. Además, las materias son en su mayoría ligadas al Modelo Médico y la Biología, subestimando asignaturas pedagógicas y sociales.

Sin embargo, existen cambios paradigmáticos a nivel teorético y discursivo ya que en la letra de los diseños curriculares se encuentran concepciones diferentes sobre la enseñanza, el aprendizaje, la educación física, la salud, entre otros. Estamos ante un desafío en el terreno del lenguaje y las interpretaciones acerca de las bases que fundamentan los modelos pedagógicos. Conocer el pasado nos puede ayudar a comprender y a transformar el presente, con el fin de construir clases de Educación Física más justas,

más democráticas, más igualitarias, más críticas y respetuosas de las diferencias ya que la Educación Física es más que propiciar técnicas y habilidades deportivas en los niños, es la asignatura que debe conducir al niño a encontrar su propia corporeidad. Se debe apuntar a una Educación Física que abra a probar, a encontrarse. Es decir, una Educación Física que ayude a la liberación del ser humano. De acuerdo con lo expresado, el modelo crítico está presente a nivel discursivo en relación a lo que se entiende por enseñanza, autoridad docente, inclusión, diversidad, educación sexual integral y tecnología educativa.

Es por ello que este artículo pretende demostrar la importancia de adecuar tanto los diseños curriculares como las prácticas pedagógicas a los nuevos paradigmas pedagógicos a través de una formación integral del estudiante que contemple el aspecto motriz, cognitivo, afectivo y social en pos de lograr un aprendizaje significativo y formar futuros profesionales que sepan utilizar pedagógicamente las distintas herramientas para resolver las diversas problemáticas que se le presenten.

Esto es así dado que emerge la necesidad de revisar los diseños curriculares para que se apunte a una formación profesional holística en materia de Educación Física. No se pretende con esto decir que un modelo pedagógico es mejor que otro, sino que se debe apuntar a complementar los tres modelos y generar de ello uno híbrido que pueda rescatar aquellos aspectos pertinentes para la educación actual. Entendiendo que los modelos no deben ser excluyentes sino complementarios. En definitiva, puede decirse que existe una relación dialéctica entre una práctica pedagógica aún tradicionalista y un paradigma teorético crítico. Este diálogo es constitutivo de los cambios y la construcción de nuevos híbridos para la educación.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de la Orientación Educativa*. 3(6), pp.2-8.

Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educa-*

ción Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Devís Devís, J. (2020). *Actividad Física, deporte y salud*. INDE Publicaciones.

Devís Devís, J; J. Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología*, 4, 71-86.

Devís Devís, J; Peiró Velert, C. (2019). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. INDE Publicaciones.

Galak, E. (2012). Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Gómez Smyth, L. (2018). La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana. SaDe- *Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, 79-88.

Gvirtz, S; Grinberg, S. y Abregú, V. (2008). *La educación de ayer, hoy y mañana*. AIQUE Educación.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Editorial Paidos.

Peiró Velert, Carmen. (1995). *Un enfoque de educación física y salud a la luz de la perspectiva de metas: los contextos de clase y la motivación del alumnado*. II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio.

Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.

Rodríguez García, P. L. (2006). *Educación Física y Salud en Primaria. Hacia una educación corporal significativa y autónoma*. INDE Publicaciones.

Romero Brest, E. (1907). La Reforma de la Educación Física en la Escuela Secundaria, Buenos Aires, Establecimiento Tipográfico El Comercio.

Romero Brest, E. (1911). Pedagogía de la Educación Física, Buenos Aires, Cabaut y Cía.

Romero Brest, E. (1938). El Sentido Espiritual de la Educación Física, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Rozengardt, R. (coord.) (2006), Apuntes de Historia para profesores de Educación Física, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Scharagrodsky, P. A. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista Brasileira, Ciencias do Esporte.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores.

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN Y MULTICULTURALIDAD: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

Rubén Darío Núñez Altamirano

Antecedentes

El presente texto genera una reflexión, a partir de un estudio de caso, focalizado en el programa de Licenciatura en Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, sobre las realidades socioculturales y fenómenos institucionales vinculados a los procesos de formación inicial, señalando elementos discordantes de multiculturalidad y comunicación en el contexto actual de post pandemia, que impactan en el proceso educativo de nivel superior. Mediante un análisis de corte documental, se presenta un panorama de la formación inicial, que se ha configurado con el acompañamiento tutelar del Estado, incidiendo directamente en los sistemas y diseños curriculares, que no necesariamente responden a las necesidades sociales y del sistema educativo, al ser transformaciones de apego a temas de "moda", a lógicas de productividad investigativa a-crítica, de evaluación cuantitativa, de calidad "eficientista" e inequitativa, del rendimiento académico de las y los alumnos. Ante tal panorama, las consecuencias directas o indirectas de la no incorporación de políticas participativas, de mediación y discusión interinstitucional, provoca que los programas educativos se vuelvan carentes de un acompañamiento integral, que muchas clases desestimen enfoques críticos y la participación activa de las comunidades en

formación; lo que a la postre genera fenómenos de exclusión, al discriminar o invisibilizar las particularidades comunicativas y de origen étnico, las vulnerabilidades de alumnas y alumnos, que participan directamente en los procesos de formación inicial.

Formación inicial docente, flexibilización curricular y enseñanza

En México y en la región de América Latina y el Caribe, han existido múltiples debates sobre las necesidades de los sistemas de educación y sobre los programas educativos de formación inicial docente; destacando los señalamientos sobre la regulación estatal, visualizada en la definición de perfiles de ingreso y evaluación de las competencias profesionales y docentes, (Alliaud y Vezub, 2015), que cada sistema gubernativo define como "prioritarios", en los planes nacionales de desarrollo. En el contexto de la Reforma Educativa mexicana, que se impulsó gubernamentalmente en el año 2013, el desempeño de las y los docentes, se perfiló como necesario para consolidar la calidad educativa, por lo que se impulsaron esquemas de formación, para crear "la idoneidad de los docentes", sobresaliendo la implementación del "Servicio Profesional Docente", (SPD), a nivel de Ley, desde donde se intentó regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de las y los profesores, (Canedo, Reyes, Chicharro, 2017). Las políticas para mejorar la formación inicial, se vincularon a la consolidación de estructuras curriculares desarrolladas desde el modelo de competencias, que priorizó la obtención de conocimientos, capacidades y habilidades, en perfiles de egreso especializados en asignaturas específicas, tecnología y comunicación, planeación, evaluación e intervención educativa; pero que fueron rechazadas por diversos sectores sindicales y colectivos de maestros, que terminaron por incidir en la abrogación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, (LGSPD), (Medrano y Ramos, 2019).

Tras supuestas rupturas con las bases teóricas de una reforma que se visualizó como punitiva, se propuso un viraje del modelo educativo nacional, hacia la refundación de una nueva escuela mexicana, con la apertura

de foros, para incorporar la opinión de las y los docentes; mientras tanto, el Servicio Profesional Docente, cambió de nombre a Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros (USICAMM), que no sin diversos cuestionamientos y problemas técnicos y administrativos, opera en la actualidad. Ciertamente, en la administración gubernamental vigente, se ha reconocido la necesidad de la participación del sector docente, en la reconstrucción y definición de un sistema educativo más incluyente y que ofrezca mejores condiciones formativas y laborales, en la búsqueda de la igualdad, el bienestar social y la no violencia, que siguen siendo síntomas de problemas históricos vinculados, con consecuencias muy negativas para el desarrollo individual, familiar, escolar y comunitario, (Patricio, 2012). En tal sentido, la agenda política que el eje transversal de igualdad de género, no discriminación e inclusión, del Plan nacional de Desarrollo de México, 2019-2024, se vincula con principios rectores de definición muy abierta y que establecen: "No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera" (7), "Ética, libertad y justicia" y "El respeto al derecho ajeno es la paz" (9), elementos que en teoría son claves para el desarrollo del país y que deben ser atendidos por el conjunto de instituciones gubernamentales, en sus valoraciones técnicas, incluidas las vinculadas a la formación inicial, de nivel superior (Presidencia de la República, 2019).

Aunque se ha avanzado en la reconfiguración de las acciones y los recursos que se destinan a rediseñar los contenidos curriculares del sistema educativo mexicano, implementándose reuniones de docentes para la evaluación de los planes y programas de estudio, supuestamente con énfasis en componentes de igualdad; siguen existiendo enormes brechas y desigualdades, que las agendas políticas no han atacado de manera contundente, a pesar de su marco normativo de obligatoriedad, teniendo en cuenta que la supervisión gubernamental no es estricta y que de fondo, las estructuras curriculares, generalmente de diseño y corte impositivo, no han sido modificadas de raíz. Los escenarios curriculares generalmente siguen apostando por mantener diseños estructurados en programas de 4 años, planteados hasta el día de hoy, al menos para el caso mexicano de las Escuelas Normales y distintos programas educativos de nivel licenciatura

(e incluso a pesar de las críticas de diversos sectores gremiales al modelo), bajo un enfoque basado en el desarrollo de competencias; entendidas estas como la "capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos, para resolver de manera adecuada demandas y problemas de la vida personal, profesional y laboral, (SEP, 2018). En tal sentido, la pretensión o el criterio gubernamental de administraciones anteriores, fue el análisis de los contenidos bajo una metodología centrada en el aprendizaje, para la consolidación del desarrollo de las competencias vinculadas a los perfiles de egreso de cada institución, aspectos que se hacen presentes ahora en la Nueva Escuela Mexicana, con añadidos de igualdad de género, de fortalecimiento cívico-ético y de atención psicosocial (SEP, 2019). Aunque necesarios, los ejes rectores de la nueva escuela, no han impactado en la atención de poblaciones vulnerables, como lo son las personas con dificultades para expresarse mediante el idioma español, para quienes no existe un marco curricular flexible, ni políticas institucionales de atención especializada, más allá de programas de tutoría académica, que no siempre son funcionales para quienes provienen de entornos culturalmente distintos. Además, los supuestos de inclusión aludidos, han sido "limitados", en diseños emanados de comunidades universitarias autónomas, que han generado esbozos curriculares bajo una cercanía a modelos de enseñanza tradicional y/o verbalista, vinculados a la difusión de metodologías de su producción local y/o regional de conocimiento disciplinar; tal es el caso del programa que se analiza en este trabajo.

En tal contexto, a pesar de las aún inacabadas discusiones sobre "la nueva escuela mexicana" (NEM), el reformismo educativo mexicano de inicios del siglo XXI, ha moldeado un escenario proclive a una transformación curricular, sustentada en la incorporación de materias que consoliden habilidades socio emocionales, pero sin desligarse del modelo de competencias, definiendo las destrezas, competencias, habilidades y conocimientos que debe poseer un perfil de egreso, en muchos casos de manera heterogénea y desigual; al sostener objetivos descontextualizados de las realidades regionales, que generan un desfase entre los modelos de formación y las posibilidades de atención integral e integración de las comunidades escolares.

En términos generales, las directrices de la Secretaría de Educación Pública, suponen que los docentes en formación, se apropien del dominio de los contenidos curriculares, con políticas de evaluación y algunos talleres de actualización, que muchas veces son poco vinculantes a las realidades sociales, al ser de carácter discursivo o sin impacto directo en la conformación de un diseño de formación inicial, para lugares con contextos socioculturales diversos y complejos, para impulsar el desarrollo de una práctica docente inicial abierta, integral, innovadora e inclusiva.

Es cierto también, que existen intenciones proactivas de los centros de formación pedagógica de educación superior, que además de gestionar acreditaciones de sus programas, desarrollan y ofertan diplomados, cursos, etc. de formación docente y curricular, sobre la articulación teórica y práctica, pero, sobre todo, en torno a la actualización pedagógica y la formación disciplinar. Algunas universidades visualizan a los procesos de formación inicial de maestros como un factor decisivo para el mejoramiento de la educación en México y por ello sus esfuerzos son parte de la planeación universitaria, para incidir directamente en la formación docente; pero en la mayoría de las instituciones, tales articulaciones son debilidades transversales de sus programas y carreras, (Suckel, et. al., 2020, p. 2).

Aunado a ello, no debemos perder de vista que el derecho a la educación, sin duda uno de los más importantes derechos sociales a nivel mundial, está garantizado por el gobierno en la Constitución Mexicana; particularmente en el artículo 3°, que señala la responsabilidad del Estado de proveer la población de entre 3 y 18 años de una educación obligatoria, gratuita y de calidad; temporalidad que el gobierno en turno, plantea ampliar al nivel superior, particularmente por el histórico déficit que ha enfrentado el marco universitario, en el que la asistencia de la población en edad para cursarlo, disminuye del 90% en educación básica a menos del 18% (INEE, 2018).

Las transformaciones en el modus operandi del sistema político actual son notables, pero las políticas educativas continúan diseñándose desde los centros de decisión no participativos, dado que hasta el día de hoy, siguen siendo intervenciones gubernamentales en la esfera de la educación, sin ser parte de un modelo educativo definido, sin incorporar diagnósticos

certeros, con ausencia de un componente participativo en su diseño y lo más preocupante, sin tomar en consideración las necesidades reales que se tienen en los diversos contextos socioculturales.

Si a ello sumamos la crisis de universidades públicas y la puesta en marcha de un deficiente programa de profesionalización, sustentado en becas de capacitación técnica, evaluaciones de promoción y tutoría para los docentes (SEP, 2019), bajo un marco teórico de "calidad" cuantitativo, para la "competitividad internacional" y para la justificación de las políticas nacionales y no necesariamente para mejorar el contexto de los actores más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, discentes y docentes, el escenario se complica aún más (Carmona, 2007, p.271).

Ante los desafiantes resultados en materia de educación, las autoridades han hecho énfasis en la necesidad de incluir materias sobre ética y valores, en mejorar la evaluación institucional y docente, desestimando de origen, problemáticas complejas como la reconfiguración curricular ante la emergencia social y tecnológica, la deserción escolar, etc., pues la esfera administrativa constantemente ha emitido señalamientos públicos sobre el aparente descuido y rechazo de los normalistas, estudiantes y docentes hacia la actualización, añadiendo señalamientos políticos, a un fenómeno multifactorial y que se vincula a problemáticas institucionales.

Sin duda, muchos de los problemas endémicos de la educación en México tienen que ver con el rezago formativo, administrativo, de infraestructura, que no han subsanado de manera real las políticas gubernamentales implementadas. Las necesidades del sistema educativo mexicano son múltiples y la diversidad cultural hace más difícil la homogeneidad de los planes y programas (Arnaut, 2010, p. 14).

Actualmente México está entre los países de la OCDE con más baja permanencia escolar en nivel superior y con más bajo desempeño académico, mientras persisten voces que ven en la educación una empresa, en la que hay que incrementar la productividad cuantitativa y no cualitativa de sus agentes principales: discentes y docentes. La situación emergente ante la globalización, la incorporación a la OCDE y a los Tratados de Libre Comercio ha inducido a las instituciones educativas a aumentar su producción

con un alto sentido económico, para convertir su trabajo en actividad rentable y competitiva, dejando a un lado preceptos académicos, que se subordinan a la efectividad estadística y no humana.

En suma, México ha tenido una marcada tendencia hacia el aspecto cuantitativo en la educación sin obtener resultados favorables. Indicadores que se presentan como logros, por ejemplo la disminución de los índices de analfabetismo de décadas pasadas, no es suficiente para el mundo semi virtual complejo que se vive actualmente, que requiere una visión integral, fortalecer los centros de formación inicial, impulsar la investigación científica y sobre todo atender la reconfiguración mundial que ha dejado la pandemia provocada por el virus Sars-cov-2, que impuso de manera desorganizada el mundo *virtual* como eje de la educación, desarrollándose tal proceso en casa, con poca asistencia de las instituciones educativas. El problema central de este tipo de aprendizaje que está desarrollándose es político-económico, una vez más los centros de poder global, empresas y países productores de tecnología, están imponiendo hegemonías culturales que muy probablemente afectaran las fortalezas institucionales, que se nutren de la interacción social (Bonilla, 2018, pp.12-20).

La adopción de un modelo virtual y empresarial en la educación, se compagina con la implementación de modernos instrumentos tecnológicos y de actividad comercial a nivel internacional, acordes a la calificación tecnológica de los consumidores y con la plena participación de industrias beneficiadas por un modelo de educación fundado en la aptitud técnica del profesor y del alumno en su formación inicial.

Según la OCDE se deben implementar políticas de evaluación, no sólo para la rendición de cuentas y mejorar la calidad de la educación; también con la intención de motivar a los estudiantes y docentes de todos los niveles a contribuir con los objetivos educativos de actualización tecnológica, en el marco de un plan de desarrollo nacional o local. Para la UNESCO, la evaluación debe medir la calidad, pero también generar diagnósticos que sean ampliamente difundidos en la sociedad y que se acompañen de soluciones prácticas y eficientes (UNESCO/LLECE, 2008, p. 57); soluciones que actualmente se debaten y no han quedado muy claras, a pesar de la presente

instrucción gubernamental de derogar la reforma educativa del 2015 y su modelo de evaluación, considerado en su momento por la mayoría de la base magisterial como punitivo.

No obstante, cabe destacar el impacto de las políticas de acreditación y/o evaluación para la calidad en los procesos de formación inicial de las instituciones de Educación Superior, que aún con las críticas gremiales, no han parado sus actividades institucionales de acreditación y re acreditación y que son llevados a cabo por organismos certificadores, como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), organismo que otorga el reconocimiento a Organismos Acreditadores, que son Asociaciones Civiles que se encargan de evaluar a las Instituciones formadoras, con base en un conjunto de criterios, indicadores, estándares de pertinencia y de calidad (COPAES, 2022). Tales revisiones, generan un proceso de recolección de evidencias, normados en un marco general de referencia, que se apega al ya señalado enfoque de competencias y se evalúa sobre un contexto de calidad que mide entre otros elementos: "un desempeño competente del estudiante, con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, unidades y criterios de desempeño" (SEP, 2018).

Evidentemente la duración y estructuración de los planes de formación docente universitarios, se han apegado en fechas recientes a los marcos normativos de la SEP, tomando muy en cuenta en su diseño, a las directrices aludidas de los organismos acreditadores, más aún, cuando los recortes presupuestales de gobiernos estatales y federales, han "obligado" a las instituciones de educación superior a acreditarse y re acreditarse, para poder consolidar el otorgamiento de recursos, tanto locales, como federales e internacionales, a partir del cumplimiento de las funciones "sustantivas" de una Institución de Educación Superior (IES), de la consolidación en calidad de sus Programas Académicos y de su constante evaluación, que debe ser llevada a cabo cada 5 años (COPAES, 2022). En tal sentido, los diseños y rediseños curriculares se enfrentan o se incorporan a los criterios de evaluación de los organismos acreditadores, con la intención de obtener

recursos y reconocimiento interinstitucional, que de otra manera sería difícil de conseguir.

Sin embargo, asimilar el término de calidad escolar a rendimiento académico, implica un reduccionismo difícil de aceptar, porque una escuela formadora, para ser eficaz, debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, ser inclusiva de las minorías que provienen de culturas distintas, de entornos marginados y romper las diversas barreras comunicativas para el aprendizaje (Tenorio, 2011).

En contextos de reconfiguración curricular, derivados de los procesos de acreditación, se ha incentivado la "flexibilización", en aras de responder al surgimiento de nuevas tecnologías de información vinculadas a los procesos formativos y de atender las necesidades de "otras experiencias de formación" emergentes, no escolarizadas o semiescolarizadas, como jornadas de capacitación tecnológica virtuales, el uso y desarrollo de plataformas virtuales con fines educativos, asistencia a conferencias, coloquios, seminarios de preparación para las necesidades del mercado laboral, cursos de aprendizaje de una lengua extranjera; entre otros; aunque en muchos casos se encuentran a cargo de empresas prestadoras de servicios a la educación "pública y gratuita" o centros de idiomas, que homogenizan sus servicios en los idiomas inglés y español, lo que afecta a las poblaciones con alguna complejidad de comunicación en dichas lenguas.

En este sentido, el análisis del sistema educativo en México y de las instituciones formadoras de docentes, debe ir más allá de los criterios de actualización curricular, acreditación e incorporación de nuevas tecnologías, si se considera el fenómeno como un ente social, que ha tenido una evolución principalmente en el ámbito político, infraestructural, económico y por supuesto multicultural. De tal forma, consideramos que un punto central de los procesos de formación inicial es que se sitúa como un punto nodal de convivencia humana, que impacta mediante una visión multi e intercultural en las relaciones sociales, apoyando la comunión, el aprendizaje y la conjunción del sujeto con el mundo y consigo mismo.

En la educación, se conjuga la inventiva creadora del hombre con la naturaleza humana y los escenarios del proceso educativo, por lo que resulta

necesario delinear un modelo pedagógico coherente con las realidades multiculturales de nuestra región, lo que conlleva a considerar todos los elementos de la sociedad y el contexto de los agentes a educar (Sánchez, 1998). En tal sentido, los procesos educativos, podrían ser resultado de la participación de las y los estudiantes, de las y los docentes en la definición de las rutas, de planes y programas de formación inicial y continua, adecuándose a las necesidades de sus contextos (Alliaud y Vezub, 2015, p.37), pero es difícil saber el grado de participación de ambos actores en el diseño curricular, en el dominio de los contenidos, en la definición de rutas de evaluación contextualizadas, en modelos de formación continua autorregulados y pertinentes con las necesidades emergentes de las sociedades diversas. Particularmente en muchos programas de formación inicial, se mantiene una estructura rígida, con apego a los programas nacionales de formación, a sus modelos y enfoques de mirada horizontal, sin que existan iniciativas interinstitucionales para la incorporación de recursos novedosos, inclusivos y de materias de apoyo a la integración social y a la vinculación intercultural.

De hecho, para el caso de México, consideramos que el último punto de análisis recién señalado, que nos incorpora a la realidad multicultural de nuestras regiones y comunidades, ha estado ausente de diversos foros institucionales, cuando han existido, o de las decisiones gremiales y/o administrativas, en donde prioritariamente se ha propuesto consolidar la idoneidad de las y los docentes o se ha criticado el apego de los programas formativos a modelos asociados al limbo del neoliberalismo, a la fragilidad de las políticas educativas, a los fenómenos de crisis infraestructural, a los desaciertos administrativos del pasado y a la falta de mayores incentivos gubernamentales; dejando de lado las discusiones sobre la realidad socio cultural de quienes se están formando como docentes.

Ciertamente en México se han habilitado universidades interculturales y programas especiales para la formación de profesores indígenas, con el propósito de contar con profesionales en una educación intercultural contextualizada, pero tales procesos se han limitado a la preparación de profesores de educación básica o profesionales para el medio indígena, mientras la

mayoría de los programas universitarios, siguen conservando una formación Mono cultural, por falta de voluntad institucional o racismos estructurales (Sanhueza, Patrick, Hsu, Domínguez, Friz, Quintriqueo, 2016, p.184); propios de las prácticas docentes o institucionales.

Ante ello, diversos actores han llamado la atención sobre la constante implementación de políticas no participativas, generando críticas sobre la responsabilidad gubernamental o institucional, de "imponer" ideologías, modelos educativos, metodologías, programas y sistemas de evaluación en los programas de formación inicial, que generan problemas sistémicos, como programas educativos obsoletos o descontextualizados (Quintanilla, 2015) y que no siempre corresponden a la compleja realidad de los contextos inter y supra institucionales, que son multiculturales y enfrentan diversos retos de inclusión, desinterés, deserción, formación docente, flexibilización y actualización, entre otros.

Pero sin duda, no todo se queda en la esfera del diseño e implementación de políticas educativas e institucionales, porque entre las y los docentes de las escuelas y facultades, existen visiones diferentes respecto al tema de la diversidad cultural, determinaciones que están influidas por factores como las características de la organización escolar y su gestión, la cultura escolar, la formación inicial, la ausencia o presencia de procesos de actualización docente en torno a la diversidad y las distintas concepciones del aprendizaje imperantes (Tenorio, 2011), que se traducen en prácticas pedagógicas, que invisibilizan la multiculturalidad.

Dicho lo cual, en esta comunicación, creemos que una discusión dicotómica, que enfrente tanto la responsabilidad del docente, como del sector gubernamental, gremial y administrativo, pude representar un reduccionismo que elimina el análisis de las condiciones contextuales, tanto externas como internas, macro o micro institucionales en las que se desarrollan, aplican o pretenden aplicar desarrollos curriculares renovados, planes y programas de integración escolar, en los procesos de formación.

Hacia una formación inicial inclusiva e intercultural

El debate actual sobre un nuevo Modelo Educativo o Nueva Escuela Mexicana, pretende instaurar una "autonomía curricular" escolar, centrado en la adquisición de aprendizajes para el "desarrollo integral" del sujeto, con énfasis en habilidades socioemocionales, con la intención de lograr paulatinamente una "educación integral de calidad" (SEP, 2018)

Sin embargo, aún hace falta afianzar muchos elementos de la nueva escuela, debatiendo con profusión si la lengua castellana o español, puede fungir como un trampolín para el entendimiento intercultural y señalar como pueden situarse los contenidos del nuevo modelo a las escuelas y una vez que sea completamente delineado, señalar como podemos convertirlo en un principio de identidad. El documento citado, el de la Nueva Escuela Mexicana, apuesta por la formación del sujeto "para resolver los retos el siglo XXI" (SEP, 2019).

Entablando diálogos con las resoluciones de organismos internacionales y con análisis educativos externos, podemos citar lo acontecido en el 6to Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (IE), encuentro que generó múltiples recomendaciones para la región de América Latina, sobresaliendo el señalamiento de que los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestras regiones, deben estar diseñados de tal manera, que apoyen a las y los docentes y a los trabajadores y trabajadoras de la educación en su misión de articular las diferencias culturales, con los ámbitos formativos. Aunado a ello, los gobiernos deberán *proporcionar la infraestructura y los recursos adecuados para atender a las necesidades de este entorno* (Educación Internacional, 2011, p. 96). Luego entonces, habrá que discutir constantemente los medios para lograr el avance hacia una realidad educativa basada en la justicia, en la igualdad de oportunidades, en la solidaridad, en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, en la participación y el compromiso con los otros.

En tal sentido, la política pública educativa también debe vincular el concepto de vulnerabilidad, entendido como una condición que produce una condición de carencia en los sujetos, por lo cual, deberían implementarse

políticas institucionales de mejoramiento y apoyo educativo con un fuerte componente de empoderamiento y confianza depositada en quien se apoya (Ferrada, Turra, Villena, 2013). La vulnerabilidad escolar opera estigmatizando a las y los estudiantes y a sus comunidades, cuestión que se expresa en el "peso" de su herencia sociocultural al incorporarse al sistema de educación, que en diversos contextos niega la capacidad de los sujetos, al tiempo que desconoce la cultura de pertenencia de estos, lo que lleva a las escuelas a instalar códigos descontextualizados que se insertan en programa de estudios homogéneos y desiguales.

En tal sentido, el concepto educación, obliga a ser pensado en distintas dimensiones y una muy importante es el diseñar e instrumentar una mirada inclusiva e intercultural de los procesos de formación. Sí el espacio filosófico cuida la excelencia de los contenidos y la dimensión pedagógica involucra atender eficazmente las metas propuestas en los planes y programas educativos, el ámbito cultural, busca que los contenidos y métodos de la enseñanza sean idóneos y repercutan en las perspectivas de aprendizaje de las y los estudiantes a los que se dirige, siendo indispensable la equidad, el acceso universal, la permanencia escolar, el respeto a las diferencias y culminación de ciclos escolares; todo ello sin descuidar los resultados evaluativos paralelos de los aprendizajes entre las y los estudiantes provenientes de los diferentes estratos de la sociedad (Muñoz, 1998, p.22).

A partir de esta puntualización, la relación que guarda la implementación de políticas inclusivas para la educación superior, en la dimensión sociocultural y su impacto en la enseñanza, son pilares básicos del desarrollo social y educativo. En la conformación de la práctica docente, es necesario ir más allá de los conceptos de eficacia y eficiencia, que representan una visión parcial de la complejidad del proceso formativo, que es multi cultural, multi diversa e inmersa en un panorama de cambios constantes, de marcos emergentes que se transforman en breves lapsos temporales; cambios que son tan vertiginosos que es difícil visualizar su impacto en los ámbitos de formación y de la cultura.

Incurrir en generalidades o establecer parámetros homogéneos y poco flexibles ante las realidades complejas, hacen más difícil el problema de

desfase y descontextualización de la enseñanza, de los planes y programas diseñados para la formación inicial (Universidad de Salamanca, 2019).

Para garantizar el derecho a la educación, es fundamental universalizar el acceso al sistema educativo, sostener y cuidar la permanencia al mismo, incidir positivamente en la reconfiguración constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, establecer rutas inter institucionales y colaborativas para consolidar y recontextualizar el perfil de egreso de las escuelas formadoras de docentes, y trabajar arduamente en corregir los déficits de eficiencia terminal, que se viven en la mayoría de las instituciones de educación superior en México. Reflexionar constantemente sobre tales elementos, es vital para lograr procesos de formación menos desiguales, pero es igual de importante cuestionar y analizar los conocimientos que se construyen y que circulan en las escuelas, así como discutir participativamente, inclusivamente los mapas curriculares que se diseñan y readecuan y medir el impacto de las políticas educativas en las instituciones formadoras. Al entablar diálogos al interior y hacia el exterior de escuelas e institutos, al establecer marcos colaborativos para revisar cotidianamente los elementos curriculares inclusivos, teóricos, de producción de conocimiento y de información que se desarrollan en los procesos de formativos iniciales, se puede establecer una bifurcación entre los saberes, lógicas y prácticas culturales de las y los alumnos y de sus comunidades, con los esfuerzos institucionales de Normales y Universidades (Muñoz, 1998, p.24).

Redefinir el modelo organizativo de las instituciones formadoras de docentes, de manera tal que proporcionen espacios y recursos para el trabajo colectivo y la construcción de conocimientos, tanto en el contexto de las y los alumnos, como en el de las y los docentes, permitirá desarrollar, en todas las instancias del sistema educativo, ámbitos colaborativos de participación interinstitucional, de organizaciones gremiales, sociales, comunitarias y de organismos locales, para la elaboración de diagnósticos compartidos y señalar así, participativamente, el orden de prioridades de las reconfiguraciones curriculares, de formación y práctica docente, de la atención que deben agendarse en las políticas educativas y dar un seguimiento participativo a la aplicación de las leyes de educación pública, porque tal como

señaló Paulo Freire, es nuestra obligación como seres democráticos pensar acertadamente sobre la justicia social (Freire, 1997, p. 38).

De este modo, no podemos establecer la responsabilidad de un proceso tan complejo en un solo órgano a cargo, Gobierno federal, SEP, directores, administrativos o gobiernos estatales, etc; sino que debemos escudriñar minuciosamente dónde empieza y termina la responsabilidad institucional y donde nos situamos quienes estamos al frente de algún ámbito de los procesos de formación inicial y docente. Ciertamente, no se puede hacer un enjuiciamiento de las realidades complejas de las instituciones, sin considerar el entorno social, cultural, político y económico en que se inscriben, incluyendo las particularidades culturales de los agentes educativos, pues es justamente en ese ambiente circundante donde encuentran las complejidades, las dificultades de contextualización y pertinencia de los planes de estudio, sistemas curriculares o proyecciones de educación inclusiva y justa para nuestra sociedad.

En tal sentido, apreciamos que las dimensiones sociales y culturales de nuestras alumnas y alumnos, deben tomarse en cuenta para definir las propuestas, los métodos a seguir en los procesos formativos integrales, para lograr un mayor impacto en la consolidación institucional, que, en ciertas ocasiones, lejos de crear ambientes de aprendizaje y procesos de formación idóneos, limitan las posibilidades de los procesos formativos, generando condiciones de inequidad y exclusión en la educación.

Problematizando a partir de un estudio de caso, práctica y formación docente en la Facultad de Historia de la UMSNH

El complejo escenario de la práctica docente,[24] se plantea como un espacio donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que

24 Fierro et al, (1999) define práctica docente como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes que se establecen para desarrollar los procesos educativos. De Lella (199) se refiere a práctica docente como la acción

interactúan actores sociales en función de determinados objetivos curriculares establecidos y que articulan el propio significado social y cultural de la institución universitaria, hace pertinente centrar nuestra reflexión sobre las diversas relaciones y situaciones presentes en el proceso educativo, a partir de las dimensiones de *interculturalidad y multiculturalidad*, entendidas como las habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación eficaz, estableciendo relaciones apropiadas y efectivas en determinados contextos sociales y culturales, (Sanhueza, Patrick, Hsu, Domínguez, Friz, Quintriqueo, 2016); en este caso, en relación con los procesos de formación inicial en el nivel superior.

Tales categorías, permiten hacer un tratamiento a la diversidad cultural en las aulas, ignorada por los propios actores que intervienen en la formación del docente y asociada a la tendencia de representar al conjunto de alumnos de forma homogénea, bajo un modelo único de enseñanza, que justifica un trato no diferenciado y soslaya las particularidades culturales de los entornos de formación inicial. Conjuntamente permite reconocer la interpelación de educar a los diferentes culturalmente, a la luz de espacios y condiciones que respalden una atención personalizada que favorezca al funcionamiento integral al conjunto de los estudiantes, a través de una educación compensatoria, útil, justa y reivindicatoria, que abrevie la problemática de índole cultural, que se vive en diversas instituciones de formación inicial y docente (Valls Montés, 2011).

En este sentido, es oportuno converger en el reconocimiento y la necesidad de entender las realidades presentes desde los actores sociales en el aula, con énfasis en la diversidad cultural presente en los procesos de formación. Esto hace obligatorio emplear el citado concepto de *interculturalidad*, como un factor que puede ayudar a visibilizar las identidades y particularidades

---

que el profesor desarrolla en el aula referida al proceso de enseñar. Ibáñez Pérez, (2019) El concepto de práctica docente está refiriendo a la actividad de enseñar que lleva a cabo el profeso para propiciar en los alumnos los aprendizajes esperados de acuerdo a los objetivos y los contenidos establecidos en el currículum.

culturales presentes en cada comunidad y particularmente en el marco formativo, en alusión a la aceptación de las diferencias, en un contexto abierto al conjunto de las culturas existentes, que permiten entender los aspectos comunes y las diferencias culturales como punto de atención necesaria en la introspección escolar y educativa, ya que desde la interculturalidad, la integración es cada vez más presente y puede darse en distintos momentos y territorios (Valls Montés, 2011). A partir de estos conceptos, se plantea la necesidad de valorar la pertinencia de pensar la formación inicial desde esta multiculturalidad e interculturalidad.

La Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, tiene 48 años de funcionamiento, destacando la formación de recursos humanos para la docencia, la difusión del conocimiento y la vinculación con los ámbitos social, empresarial y gubernamental. El programa ha tenido en su historia institucional tres Planes de Estudio, cuya implementación se concretó, respectivamente, en los años 1973, 1977 y 1994. En el año de 1998 la carrera fue evaluada en el Nivel I, por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, (CIEES), lo cual le confirió a la licenciatura el reconocimiento de calidad académica, distintivo que se encuentra en proceso de reacreditación y para lo cual, la dependencia actualmente contempla la reforma al Plan de Estudios de la licenciatura, con el fin de actualizar su currículo y flexibilizar el programa.

Sin embargo, en los procesos de formación inicial docente de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, es visible la incongruencia del modelo educativo vigente con la realidad diversa que mantiene en sus aulas, dado que su propuesta valorativa resulta muy endeble en su dimensión social y cultural. La presencia de alumnos en las aulas de los estados de Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Guanajuato, Jalisco muchos de ellos de origen rural e indígena, hablantes de lenguas como el tsotsil, chol, mixteco, nahua, o hñähñu, nos da un ejemplo de la enorme diversidad que se encuentra en la aulas de los diversos programas educativos de la Universidad Michoacana, que se ha caracterizado por apoyar la movilidad de estudiantes de otros estados del país a sus aulas y que según los números del área de control escolar, la diversidad de lenguas

llega a 35, (Ovando, 2014). Aunque con una intención de incrementar la matrícula, estos procesos no se encuentran regulados por las autoridades centrales, son responsabilidad de grupos estudiantiles, que buscan una mayor fortaleza política o ser parte de un modelo de apoyo a la movilidad de estudiantes. Lo relevante del asunto particular de la Universidad Michoacana, es que pone en tela de juicio las políticas educativas para la inclusión, porque tales prácticas no generan igualdad e inciden en la falta de atención e incorporación educativa de los estudiantes de comunidades rurales o pueblos, que ingresan al sistema educativo universitario, con problemas de comunicación, derivados de las características culturales y lingüísticas su lugar de procedencia, pero sobre todo, de sus problemas de escritura y comprensión en español, (Ovando, 2014). Además, en muchas ocasiones, se promueve su ingreso a los espacios estudiantiles, para solventar alguna carencia socioeconómica, sin una mediación de orientación vocacional y sin una intención de formación profesional, lo que incide en los altos niveles de deserción de estos grupos vulnerables. Pero más allá de ello, la mayoría de los programas e instituciones formativas receptoras, no cuentan con los recursos interculturales, para responder a las necesidades de las y los jóvenes, ampliando la marginación en la que encuentran.

La presencia de alumnos mono hablantes de lenguas indígenas como el tsotsil, nahua, mixteco y p'urehepecha en las aulas de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, históricamente se ha invisibilizado en los programas de las materias y en las estrategias de enseñanza utilizadas por las y los docentes, en los procesos formativos y en las iniciativas de reconfiguración curricular. La mayoría de las y los estudiantes provenientes de comunidades alejadas del occidente o del sur mexicano, tienen particularidades culturales y formativas que deben atenderse de manera personalizada, pues implican en muchos casos limitaciones en la compresión, escritura y expresión del español, lo que genera una condición de desigualdad frente a sus compañeros.

Estas condiciones se ven reflejadas en el tipo de análisis que realizan en sus lecturas, materiales que en vez de ayudar a su formación inicial los confunden y no lograr sistematizar sus ideas, ni de manera oral, ni escrita, en

el momento de discusiones grupales. Muchas veces, los alumnos de condiciones culturales distintas se limitan a leer y/o a repetir lo que dicen los autores utilizando técnicas poco elaboradas, incluyendo el resumen de larga extensión, sin sintaxis o como coloquialmente se dice, de corta y pega. Estos elementos que se desarrollan en los procesos de formación inicial, lejos de atenderse se reproducen y es muy común observarlas en su participación oral y en general en las exposiciones que se realizan en el aula (y ahora en entornos virtuales), a lo que se suma la falta de acceso a internet y equipo de cómputo adecuado. La notable inseguridad de los alumnos hablantes de lenguas indígenas, es reflejo de sus problemas de expresión y de compresión de los temas curriculares, efecto que limita su argumentación, su capacidad de respuesta a las interrogantes que plantean sus compañeros sobre algún tema, generándose muchas veces un escarnio.

La misma complejidad de condiciones se observa, cuando se introducen a la realización de problemas de investigación, redacción de ensayos, trabajos finales y reportes de lectura. La escritura en estos casos no solo tiene problemas de forma, también fondo que hace incuestionable la necesaria concordancia entre los métodos de aprendizaje y la realidad sociocultural de los alumnos.

El modelo educativo de competencias, que como se ha establecido, a pesar de su crítica incluso desde áreas gubernamentales, prácticamente se ha homologado como ejercicio de estructuración de evidencias de la actualización, actividad formativa y docente, por parte de las autoridades universitarias y por la Secretaría de Educación Pública que asigna recursos desde el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), (SEP, 2020), denominado anteriormente, Programa para el Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), que en su búsqueda de eliminar el rezago educativo, favorecer la calidad de la educación y resolver múltiples problemas que atañen a los procesos de formación, han impulsado desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), con una postura centralizada en el profesorado, al señalar: *la calidad de una institución de educación superior se sustenta en el grado de consolidación y preparación de su planta académica* (Magaña, 2017).

En este mismo tenor, el modelo educativo vigente de la Facultad de Historia de la UMSNH, busca formar historiadores en la excelencia profesional en la enseñanza, la difusión, la investigación y la conservación de la ciencia y la cultura histórica, con un crítico conocimiento de la historia regional, nacional y mundial, en el conocimiento crítico de las diversas corrientes historiográficas, en el manejo instrumental teórico y metodológico propios del oficio del historiador, que permitan formar historiadores en la tolerancia y el respeto por los diferentes métodos, corrientes de pensamiento y quehaceres, de cara a una plena libertad de opción y creación (Facultad de Historia, 2021, 11, 04).

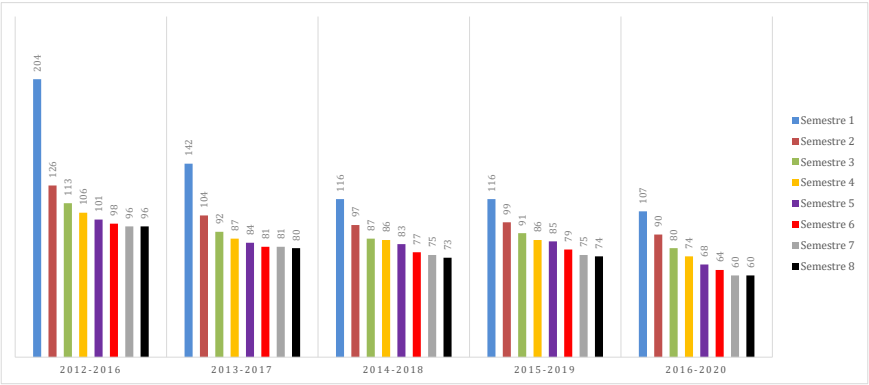
Sin embargo, el modelo citado no define la incorporación de procesos de formación inicial, de modelos de enseñanza-aprendizaje, inclusivos y en atención a la diversidad cultural, es por ello que las interrogantes en primer orden giran en puntualizar ¿cómo alcanzar esos objetivos en el marco de la multiculturalidad e interculturalidad presentes en las aulas de la Facultad de Historia? ¿Los procesos formativos de la Facultad de historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se relacionan con propósitos igualitarios y de atención a la diversidad? La visión homogénea de definiciones generales de conceptos como alumno, presupone en su conjunto una propia limitación en la formación del historiador, especialmente cuando la realidad presente en las aulas dice y expresan otra cosa, porque en ella conviven personas de distintos lugares de Michoacán y otros estados de la República Mexicana, con una dimensión cultural diferente, que trasciende en la compleja construcción de los propios imaginarios culturales de su lugar de origen y que constantemente chocan entre sí, limitándose su posible complementariedad y por el contrario, constituyéndose en una barrera a la formación inicial.

La aceptación abierta de los actores involucrados a percibir a los estudiantes desde esta lógica homogénea y selectiva implica hacer a un lado en los procesos de formación inicial, la propia diversidad de los estudiantes y contrapone un posicionamiento institucional desigual, que no da respuesta a las diferencias sociales y culturales que emanan en un contexto formativo que no reconoce, ni estimula la valoración pedagógica de la pluralidad.

La orientación imperante trasciende al marco normativo y de valores en general, que no distingue la complejidad que conlleva el entendimiento y aceptación intercultural entre las y los estudiantes, partiendo desde sus propias diferencias, por lo que se convierte en un asunto fundamental, atender estos desafíos y demandas institucionales, porque la formación inicial en y desde la interculturalidad, es indispensable en toda formación del historiador e implica impulsar transformaciones estructurales del sistema educativo, modificar las prácticas discursivas, de enseñanza, de evaluación, de la malla curricular, mediante trabajo en academias, en redes interdisciplinares y con las autoridades, para preservar las identidades en los procesos de formación inicial, a la sombra de los objetivos que se persigue como institución (Araya, et al., 2010).

Este problema de formación inicial e interculturalidad está presente en los altos niveles de deserción en el programa de Licenciatura en Historia, los indicadores que muestra la gráfica 1, señalan que el transcurso del primer al segundo semestre registra el mayor porcentaje de abandono escolar, cifras tienen relación directa con la falta de integración docente y de atención institucional a los procesos de formación, sobre todo en materias básicas con mayor índice de reprobación, que se encuentran en el primer año del programa educativo y a partir del quinto semestre, en materias con enfoque teórico-metodológico. Evidentemente, no todos los casos de deserción corresponden a sujetos sociales con problemas de comunicación, pero si es evidente que este grupo con mayor vulnerabilidad, que presenta restricciones lingüísticas, de compresión, de análisis y escritura; herramientas básicas en la formación inicial, ejemplifica como la cuestión de la interculturalidad influye y determina en el mayor de los casos, la integración y los resultados de los propios alcances esperados de quien se forma como docente. Y estos procesos sin lugar a duda, se encuentra asociado a la idea de partir de una cultura homogénea, que no da respuesta clara a las propias diferencias existentes en el conjunto de la sociedad (Valls Montés, 2011).

Gráfica 1. Deserción escolar en la Facultad de Historia, UMSNH (2012-2020)



Fuente: Elaboración propia con base en el estudio de trayectoria escolar de la FH, UMSNH, 2021 y a los datos de la página web de la FH, http://cceh.historia.umich.mx. Consulta: 10/02/2022.

Por otro lado, las "innovaciones" en políticas educativas siguen manifestándose, como el Acuerdo gubernamental operativo para el PRODEP, que contempla entornos de riesgo que enfrentan grupos sociales por su condición socioeconómica, discapacidad, edad, sexo origen étnico y exclusión, (SEGOB, 2020). En el papel, el proceso educativo debe partir del respeto y la valoración de la diversidad, desde un enfoque Intercultural, que modifique las formas de abordar y atender la diversidad, a lo que estarían obligadas las y los profesores que cuentan con tales apoyos, pero que en su práctica docente muchas y muchos omiten. Y esta situación se complica aún más, porque a estos programas sólo tienen acceso los profesores de tiempo completo y técnicos académicos y al menos para el caso de la Facultad de Historia de la UMSNH, los que están frente a grupo en su mayoría profesores de asignatura, no cuentan con proyectos de formación docente y no existen líneas de responsabilidad de formación inicial, desde la visión multicultural. Tal condición educativa debe ser abordada por las autoridades, considerando la amplia diversidad cultural de las y los estudiantes.

Como en otras partes del mundo, diversos factores se han conjugado, para limitar en las instituciones la comprensión de la interculturalidad, elementos generalmente invisibles al interior del sistema educativo y universitario, lo que ha conducido a que la preparación de los profesores se caracterice por una comprensión insuficiente de las culturas presentes en la sala de clases, las cuales además, se encuentran en constante transformación, ante los nuevos escenarios multiculturales que surgen por fenómenos de migración y violencia (Sanhueza, et al., 2016).

A manera de conclusión

La formación inicial, no se reduce a la revisión académica de los contenidos de los programas, a procesos de renovación curricular, aunque sean procesos sociales y participativos, ni puede medirse con estándares homogeneizantes. Es un proceso que involucra una complejidad que va más allá de los contenidos educativos y las revisiones curriculares, contempla la necesaria transformación de las prácticas profesionales, poner fin a la figura del conocimiento hegemónico con la incorporación de los saberes, valores, actitudes, visiones y destrezas de los educandos; siempre partiendo de las particularidades contextuales y de la asimilación de concepciones sobre el valor de la diversidad en los procesos formativos. Por ello, es importante que los instrumentos que se desarrollen para mejorar el proceso de formación inicial, partan de la inclusión y de la consideración del alumnado como culturalmente mega diverso. En la mayoría de las universidades de México y en muchas instituciones formadoras por consiguiente, existe la necesidad de redefinir un modelo educativo, capaz de enfrentar el cambio estructural del sistema de poder económico, partiendo de las fortalezas multi diversas de sus comunidades y de las necesidades de una formación intercultural.

En la medida que se problematice de manera oportuna el escenario presente en la aulas, se tendrá una posibilidad de reorientar las propias formas de la práctica docente en un contexto de la multiculturalidad e interculturalidad de los estudiantes, como una condición necesaria y clave que encause a replantear y establecer las medidas cautelares en una educación

vista desde esta perspectiva, que contribuyan e intervengan en la formación de profesionistas competitivos de forma integral, mediante procesos formativos que den cabida e integración de los diferentes, bajo una mirada de representatividad colectiva.

De esta manera debemos entender que la relación de la multiculturalidad e interculturalidad con la práctica docente desde la sala de clases, es un componente fundamental porque hace referencia a las distintas actividades de enseñanza que realiza el docente, con el objetivo de facilitar en los estudiantes los aprendizajes esperados enmarcados en los objetivos y los contenidos de currículum (Ibáñez Pérez, 2019).

En este sentido, la cuestión es distinguir si realmente la articulación del currículum, los programas de las asignaturas y la práctica docente anticipa a esta situación presente en el espacio académico. Al socializar algunas experiencias con los actores involucrados de forma inconsecuente, se percibe un tono de incertidumbre vinculado a una cuestión propia de la inercia misma del cúmulo de las actividades del que esta frente a las asignaturas, sus tareas como profesor, investigador y funcionario van circunscribiendo los escenarios posibles de atender la situación presente.

El llegar al aula y presentar la sesión de clase, sin entender las propias realidades y situaciones de los alumnos, recrea el significado que hace referencia al concepto estudiante como una generalidad, pensarlos en este marco, implica limitar la práctica docente de manera homóloga, situación que condiciona las inconsistencias al interior del aula e interviene de forma directa en la omisión de esos alumnos interculturales que forma parte de la colectividad estudiantil.

La libertad de catedra, no significa excluir y desatender las propias circunstancias en el salón clases, requiere pensarla desde los escenarios y realidades emergentes. Es necesario, que los distintos actores involucrados en atención de mejorar el desempeño académico y profesional requiere cambios en los paradigmas de didáctica en la formación, pero sobre todo, requiere de procesos de actualización docente, en materia de interculturalidad y comprensión de idiomas indígenas.

El planteamiento de ANUIES, referente a postular a la educación superior a partir del binomio *calidad-pertinencia*, (ANUIES, 2012), debería partir de un análisis crítico y como resultado de acciones prioritarias, para instrumentar como eje estratégico de los procesos de formación la inclusión y la equidad, lo que obliga a realizar un esfuerzo institucional sin precedentes en la ampliación de la atención multicultural en la educación superior.

Para avanzar en la profesionalización del docente es fundamental mejorar la condición laboral, en el marco de los cambios científicos y tecnológicos, que genera la globalización, pero también, la formación profesional debe exigir al profesor, atender su actualización docente en multiculturalidad y diversidad cultural, siempre con el apoyo de autoridades e instituciones, pero también, acompañada de proyectos de investigación sobre interculturalidad y su impacto en los procesos de formación inicial.

En definitiva, las intenciones del modelo educativo nacional vigente, no garantizan que a partir de los resultados medibles que se obtienen, se puedan establecer políticas públicas que garanticen la superación de las dificultades detectadas en los contextos universitarios; es necesaria la participación de los trabajadores de la educación, en el análisis de las prácticas pedagógicas y de las instituciones educativas; pero sobre todo, concurrir colectivamente en las propuestas participativas del modelo educativo, bajo una conceptualización intercultural, abierta, inclusiva, sensible a lo social y que enfrente las posturas individualistas, técnicas y unívocas en la educación.

Las autoridades de la universidad deben reconocer la urgencia de la formación integral del profesorado, generar las condiciones administrativas y tecnológicas para garantizar la mejora de la docencia y la formación, otorgando la misma importancia a la enseñanza y a la investigación y creando redes de colaboración para la inclusión y la multiculturalidad (Mayor, 2008, p. 209).

Si no se actúa con celeridad en este sentido, el proceso formativo inequitativo seguirá reproduciendo las angustias, incertidumbres, inseguridades detectadas en los alumnos, problemas que al convertirse en docentes noveles, llevaran a sus centros de trabajo, lo que seguirá repercutiendo en sus habilidades de comunicación, en el sostenimiento de prácticas docentes

solitarias, poco reflexivas, mínimamente innovadoras y eficientes, afectando los procesos de enseñanza-aprendizaje y en detrimento del sistema educativo nacional.

Bibliografía

Alcántara, Armando, (2010), *¿Por qué y para qué estudiar las políticas educativas?* Revista digital universitaria, en: http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art15/art15.pdf, Consulta: 20/02/ 2021.

Alliaud, A., & Vezub, L. (2015). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 5 (20), 31 - 46. https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10

ANUIES, (2012), *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México, ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.

Araya Ramírez, Iliana M., & Molina Vargas, S. E., & Viales Hurtado, R. J., & Marín Hernández, J. J., & Botey Sobrado, Ana M. (2010). La formación del historiador desde las competencias profesionales y académicas: el caso de la escuela de historia de la Universidad de Costa Rica. Diálogos Revista Electrónica de Historia, 11(2),41-66., fecha de consulta, 16 /04/2022. ISSN, Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43922144003

Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia, (Coords.), (2010), Los grandes problemas de México. T. VII, COLMEX, disponible en: http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf. 29/2/2019, consulta: 22/2/ 2022.

Bonilla-Molina, Luis, (2018), *Mafaldas o zombis, el complejo industrial cultural en el siglo XXI*, Caracas, Otras voces en educación.

Canedo C. G., Reyes A., Chicharro M. P., (2017), Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores. COMIE. San Luis Potosí, disponible en: Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf, consulta: 22/03/ 2022.

Carmona, Alejandro, Andrés Lozano y David Pedraza (Coords.), (2007), *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. México: Ediciones Pomares, UPN.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C., (2022), ¿Qué es la Acreditación? disponible en: https://www.copaes.org/queesacreditacion.html, consulta: 2/3/ 2022.

De Lella, Cayetano, (enero-marzo, 1981) "La práctica docente", Revista *Perfiles Educativos*, 11, iisue, UNAM.

Educación Internacional I.E, (2012), *6to Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Resolución para la Región de América Latina: Los procesos de evaluación y la educación de calidad para todos y todas*. Cape Town, Sudáfrica.

Facultad de Historia, UMSNH, (2021,11,04), disponible en http://cceh.historia.umich.mx/index.php/2-uncategorised

Facultad de Historia, UMSNH, (2021), Estudio de trayectoria escolar de la Facultad de Historia, UMSNH.

Ferrada, D., Turra, O., & Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cuadernos de Pesquisa*, 43, 642-661; consulta: 2/3/ 2022.

Fierro, M, Fortoul, B. y Rosas, L., (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación*, México, Paidós Mexicana.

Freire, M.J. y Teijeiro, M. (julio, 2010). "Revisión histórica de la garantía de calidad externa en las Instituciones de Educación Superior". *Revista de la Educación Superior*, (3); 123-136.

Ibáñez Pérez Raymundo, (julio-diciembre 2019), "La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas, *Revista Educa*, 26, UPN.

Quintanilla, M. R. (2015). Equidad y calidad de la educación científica en América Latina. Algunas reflexiones para un debate sobre los modelos de formación inicial y continua de los profesores de ciencia. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/289985324_Equidad_y_calidad_de_la_educacion_cientifica_en_America_Latina_Algunas_reflexiones_para

un debate sobre los modelos de formacion inicial y continua de los profesores de ciencia, consulta: 12/03/ 2022.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2015), *Reforma educativa, marco normativo*, Senado de la República, Cámara de Diputados, México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2017), *La educación normal en México elementos para su análisis*, INEE, Indicadores educativos, México.

Magaña Medina Deneb E., et al, (2017), "Calidad en la educación superior: un modelo de medición" *Revista Internacional Administración & Finanzas*, (10), 2, 2017, 53-66.

Márquez Jiménez A., (abril-junio 2004), "Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventas, en, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, (21), Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C. Distrito Federal, México, 478-489.

Mayor, C. (2008), El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación, en: Marcelo C. (coord.), *El profesorado principiante, inserción a la docencia*, Octaedro, Buenos Aires.

Medrano V. y Ramos E., (2019), *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional, otras instituciones de educación superior*, Indicadores Educativos, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

Muñoz I., C.; Villa L., L. y Márquez J., A. (1998), *Calidad de la educación: Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*, México: Universidad Iberoamericana/ Instituto de Fomento e Investigación Educativa, AC/Fundación Mexicana para la Salud y Fomento Cultural Banamex, AC.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2015), *Panorama de la educación 2015*, OCDE, en: www.oecd.org/mexico, consulta: 02/09/2021

Ovando, A. E. (2014), Estudiantes indígenas mexicanos ante la educación superior en lengua española. El caso de una universidad pública en México. ALAIC, PUCP, Perú.

Presidencia de la República (2019). Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf. consulta: 02/12/2021

Sánchez Vázquez, Rafael, (1998), *Derecho y Educación*, México, Ed. Porrúa, México.

Sanhueza, S., Patrick, P., Hsu, Ch., Domínguez, J., Friz, M., Quintriqueo, S. (2016). Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: el caso de tres universidades regionales de Chile. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(4), 183-200. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011, consulta: 12/02/2022

Secretaría de Gobernación, SEGOB, (2020), *Acuerdo número 35/12/20 por el que se emiten las reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2021*, México, SEGOB, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020, consulta: 22/01/2022

Secretaría de Educación Pública, (2018), *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica (Ciclo escolar 2018-2019)*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2019), *P La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP.

Suckel Gajardo, Marcela; Rodríguez Molina, Guillermo; Sáez Núñez, Gonzalo y Campos Saavedra, Daniela. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 1-23. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40121

Tenorio, Solange. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 37*(2), 249-265. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015, consulta: 12/02/2022.

UNESCO/LLECE, (2008), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO.

Valls Montés, Rafael, (octubre-diciembre, 2011), "La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato", *Revista Educar*, 42, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil, 73-94.

LOS CINCO SABERES BÁSICOS (NO OFICIALES) PARA QUE LOS DOCENTES SOBREVIVAN A LA ESCUELA

Fernando Sandoval Gutiérrez

La educación ayuda a la persona a
aprender a ser lo que es capaz de ser.
Hesíodo

Palabras previas

En el contexto de la escuela mexicana, sobre todo la pública, aparecen en estos días líneas de pensamiento fundamentales para el papel del docente, que tienen que ver con su necesario repensamiento en el nuevo contexto laboral, institucional y cultural de los espacios escolares, pero además con la manera en la que nuestra profesión se concibe y se ejecuta. Ser maestro mexicano en estos días es un desafío, de entrada filosófico, pero sobre todo personal, íntimo, en la medida en la que reconocemos el carácter profundamente humano de cada uno de los maestros y maestras (Carrasco y Guzmán, 2004). Todo ello en un marco institucional, político y simbólico profundamente complejo para el gremio docente mexicano, marcado por una incorporación de la organización sindical a la toma de decisiones de los intereses de los grandes grupos de poder político que controlan el panorama mexicano (Marín, 2011), a la pérdida gradual de legitimización de la figura del docente en la dimensión cultural a nivel nacional, y en general a la emergencia de una crisis amplia con respecto a lo que significa ser docente en México, a sus potencialidades y lindes en diversos sentidos.

Esta crisis además, tiene que ver con los procesos de formación de nuevos docentes, y a las condiciones en las que se conciben los procesos y se operan las realidades en las escuelas normales, en las universidades con programas de pregrado orientados a la formación de personal docente, y al resto de instituciones de educación superior relacionadas con estas tareas.

Antecediendo a reflexiones de esta naturaleza, a la fecha se cuenta ya con un *corpus* sólido que aborda los temas relacionados con el repensamiento de la profesión docente en nuestro país, sobre todo lo relacionado con la identidad de los maestros y maestras de estos tiempos de WhatsApp y Spotify. Parte de ese cuerpo teórico son los trabajos de Alma Epifanía Quiterio (Quiterio, 2018); Xochiquetzal Salgado (Salgado, 2012); y Luis Meléndez (Meléndez, 2006), entre otros más. El tópico es sumamente pertinente, porque atrás quedaron ya los tiempos en los que los referentes simbólicos y culturales de nuestra profesión eran claros e institucionalmente determinados; estamos por cumplir un siglo de que José Vasconcelos convocara al "ejército de los maestros" a ejercer el apostolado educativo, con base en un inventario sumamente potente de símbolos que dejaron su impronta en la identidad del maestro mexicano durante buena parte del siglo pasado y los primeros años del presente. Hoy nos preguntamos: ¿qué significa ser maestro en México?, ¿cuáles son los asideros simbólicos y culturales de nuestra profesión?, ¿cuáles son los rasgos identitarios que marcan la configuración de nuestra personalidad gremial? ¿Cómo deben ser formados las y los nuevos maestros, para que respondan efectivamente a los contextos en los que llevarán a cabo su actividad profesional cotidiana? En las mareas de las medidas de política internacional encaminadas a dirigir los sistemas educativos nacionales —y por ende, la configuración de la concepción de nuestra profesión—, las preguntas que planteamos se cargan de sentido, sobre todo desde el nivel más desagregado de las realidades escolares: la práctica docente cotidiana que desplegamos miles de maestros y maestras mexicanas cada jornada escolar. Es una pregunta fundamental, íntima y personal, que se contrapone a las concepciones agregadas de la base, de la "masa" de docentes en México, como frecuentemente se nos concibe.

En otro sentido, el tema es todo menos estéril. Consideramos que el tema de la reconcepción del docente mexicano es un asunto tan necesario como inaplazable, en el ánimo de fortalecer la capacidad de acción del maestro como agente transformador de sus realidades, para avanzar en lo que en otros tiempos se denominó "la revalorización social del magisterio" (Cocorda, 2001), y para promover estilos más abiertos y democráticos de la participación docente en las necesarias transformaciones que demanda nuestro país. En la medida en la que fortalezcamos la identidad docente, sobre todo la del docente de escuela pública, su papel se redimensionará en la compleja sociedad mexicana de estos tiempos, y los límites de su acción transformadora, bondadosa y orientada a la elevación de la calidad de vida de las y los estudiantes que atiende, y en general de la comunidad en la que se desempeña, se ampliarán. En el fondo, se trata de potenciar la figura social del docente, para que responda con mayor holgura y amplitud a la responsabilidad social de la escuela pública en México, desde su propia formación inicial; desde la vocación eminentemente social y comunitaria de las instancias formadoras de docentes, históricamente reafirmada en México. Seguimos en este argumento a Adler, quien afirmaba que: "el incesante progreso del sentimiento social, en su crecimiento evolutivo, nos autoriza a suponer que la perdurabilidad del género humano está inseparablemente ligada a la noción de bondad" (Adler, 2004). Esta noción bondadosa atisbada por Adler en el fondo más profundo de la naturaleza humana, encuentra una de sus expresiones más delicadas en la actividad docente. Ésta, a la par de otras actividades de servicio social, como las de las ciencias de la salud, por ejemplo, constituyen desde nuestra perspectiva las expresiones más acabadas tanto de una posición humanista para concebir a la sociedad humana y su contexto, y el desarrollo de estrategias de acción para transformar nuestras realidades, para mejorarlas.

Por ello es fundamental potenciar la reflexión acerca de la identidad docente; para comprenderla mejor, reconcebirla con las nuevas formas y demandas de los tiempos que transitamos, marcados por el COVID-19, el surgimiento de intolerancias cada vez más preocupantes, por la violencia como realidad cotidiana para cientos de miles, y por el flagelo de la marginación

sobre amplios sectores de la población, para desdoblar su potencia; para contribuir a que las y los docentes, en tanto gremio, nos tornemos nuevamente, desde nuestra formación inicial, en *apóstoles educativos*, transformadores de realidades, arquitectos de espíritus desde el escenario privilegiado del salón de clases. Más allá de toda perversidad demagógica, justo en ese sentido debe pensarse nuestra profesión y nuestro actuar de cada día al frente de los grupos escolares que atendemos.

Es importante antes de continuar hacer una precisión. Los posicionamientos que expresamos se alejan terminantemente de la retórica falsa, de posiciones falsas que siembran esperanzas ingenuas o perversas en los posibles alcances de la profesión docente. Al contrario: partimos aquí del reconocimiento inicial de la amplísima complejidad de la actividad de los maestros, de sus múltiples dimensiones, y del carácter profundamente humano de quienes ejercemos esta actividad profesionalmente (Martín y Salarirche, 2019). En esa complejidad entraña su potencia, dado que la actividad docente se trata a final de cuentas de un evento de relaciones interpersonales, en las que cada profesor y profesora se relaciona en el caldero de la vida cotidiana áulica con sus estudiantes, en la consecución de diversos propósitos. En otras palabras, el acto educativo no es otra cosa que un evento entre personas, situadas en un momento específico de su experiencia de vida, demarcado en la escuela. Por eso es importante reflexionar acerca de ella y contribuir a mejorarla, por su capacidad implícita de tocar las vidas de cientos de miles de estudiantes.

En el contexto presente, nuestra profesión enfrenta además, como una expresión adicional del debate por su significado, una serie de debilidades estructurales que la tocan de forma determinante. Algunas de ellas se originan en el propio sistema de escuelas normales, que forman a las y los nuevos docentes desde perspectivas profundamente distintas, que responden a elementos contextuales académicos, pero sobre todo políticos y culturales de cada estado de la República, otros más se sitúan en otras instancias de educación superior públicas y privadas, de las que egresan jóvenes con flamantes títulos de pregrado en educación, pero que no siempre han transitado por procesos formativos lo suficientemente sólidos para ejercer

la profesión (Rosales, Santos, y Mercado, 1970). Otros elementos más se relacionan con los procesos de actualización del personal en servicio, orquestados desde la instancia educativa federal, pero además desde los gobiernos estatales, formando un intrincado mapa irregular de estas ofertas. *Lo que debe saber el docente* para desempeñar con efectividad su trabajo, para encontrar plenitud en el desempeño del mismo, y para contribuir efectivamente a los propósitos institucionales del sistema Educativo en México, no se encuentra claro. No hablamos de los estándares de evaluación del desempeño docente prescritos por instancias como la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), sino de las competencias específicas, personales, técnicas, pedagógicas y didácticas

Utilizamos en el título de este texto la expresión "sobrevivir" como un recurso para enfatizar la necesidad de que los saberes de los que hablaremos se carguen de sentido, para llamar la mirada a la necesidad de que estas competencias se promuevan desde las instancias agregadas del sistema educativo, y de que se fortalezcan y promuevan desde diversos ámbitos y estrategias. También por eso hemos llamado a estos cinco saberes como "no oficiales" porque se cuenta con evidencia de que con frecuencia, los procesos de capacitación y actualización de docentes en México los descuidan (Arroyo y Serrano, 2014).

1. Saber enseñar en el contexto actual

La escuela es una realidad altamente cambiante. No solamente por las disposiciones políticas y administrativas que la llevan y traen, sino, sobre todo, por su naturaleza eminentemente humana. La escuela es antes que cualquier cosa, antes que una instancia formal para los procesos educativos, un fenómeno entre personas. Por eso en la escuela se aprenden infinidad de procesos, conceptos, situaciones y sutilezas antes incluso que los contenidos curriculares. Pensemoslo con detenimiento: cada semana los chicos y las chicas que concurren a las aulas pasan en ellas entre 25 y 30 horas, situados en grupos escolares amplios, conviviendo intensamente; es difícil

concebir un espacio más propicio para el desarrollo de relaciones interpersonales intensas.

A pesar de ello, la escuela no siempre se muestra favorable al desarrollo de las habilidades para la vida. Como decía de Mello: "En la escuela no me enseñaron a vivir. Me enseñaron todo lo demás", y un matiz adicional que usualmente no se toca, es que esta afirmación es igual de válida para las y los estudiantes como para sus docentes. Si bien son los chicos quienes asisten cada día a la escuela a aprender, también sus profesores y maestras lo hacen, con fines distintos, pero embarcados todos y todas en procesos intensos de relaciones interpersonales. Para el maestro de estos tiempos esta realidad provoca que deba saber enseñar, es decir, desplegar un conjunto de habilidades pedagógicas, didácticas y técnicas específicas que respondan a la necesidad de aprendizaje de los estudiantes (en un sentido amplio como hemos explicado, y no solamente en lo relacionado con los contenidos curriculares), y que este despliegue responda a las características particulares de su entorno y de las condiciones históricas por las que transitamos.

En la búsqueda del desarrollo de este saber, los docentes necesariamente tendremos que partir de que las condiciones actuales en las que desarrollamos nuestro trabajo nos resultan desafiantes; dado que nos encontramos en un momento histórico sumamente cambiante. Una buena forma de iniciar en el desarrollo del saber aprender es la siguiente invitación de Nisargadatta:

> ¡Siéntase perdido! Mientras se sienta competente y seguro, la realidad está más allá de su alcance. A menos que acepte la aventura interior como modo de vida, el descubrimiento no llegará a usted. Olvide sus experiencias y sus logros, quédese desnudo, expuesto a los vientos y lluvias de la vida, y tendrá una oportunidad. (Nisargadatta, 1983)

Los docentes debemos aceptar que, a pesar de nuestra experiencia profesional, las condiciones actuales relacionadas con el perfil de nuestros docentes, el desarrollo tecnológico, la ampliación de los consumos digitales, entre otros aspectos, nos desafían, y desafían los usos y costumbres de la vida cotidiana en la escuela, así como los proceso y recursos para

enseñar que esgrimimos en el contexto áulico. Estas realidades nos plantean cuestiones interesantes; por ejemplo, la del posible aprovechamiento de los recursos digitales —como las redes sociales, ampliamente utilizadas en nuestro contexto— para finalidades educativas (Prado & César, 2019). ¿Podemos dejar fuera del aula estos recursos, a pesar de su empleo extensivo en prácticamente todas las dimensiones de la experiencia humana?, porque es innegable lo que dicen Cobos y otros:

> El software social ha ido evolucionando de forma vertiginosa y se han convertido en un fenómeno prácticamente imprescindible en nuestra vida cotidiana educativa. (Cobos Sanchiz, Gomez Galan, y López Meneses, 2016)

La respuesta a este cuestionamiento no es única, porque tiene que ver con nuestras concepciones personales y profesionales con respecto al uso de estas tecnologías en el salón de clases, pero es innegable que las realidades en las que desarrollamos nuestro trabajo nos demandarán una respuesta. Por eso es fundamental que las y los docentes desarrollemos sólidos conocimientos con respecto a cómo enseñar, en el contexto contemporáneo, porque nuestra actividad cotidiana debe estar necesariamente marcada por una serie de rasgos que la potencien para responder a las necesidades formativas de nuestros estudiantes, y que le permitan aprovechar las herramientas y recursos a la mano, en este mundo hibridado por la presencia de lo digital en las escuelas. Como se ve, estamos hablando de un proceso de desarrollo de competencias docentes que en alguna medida es fundacional de nuestra profesión, que se debe reconcebir ya no en términos basados en la autoridad académica (y de otros tipos) suprema del docente, sino mucho más horizontales y democráticos, en un mundo en el que los estudiantes tienen tanta o mayor capacidad que sus docentes para generar conocimiento, curarlo y consultarlo:

> El nuevo perfil de los internautas (Prensky, 2004) no es sólo la lectura y consulta de documentos de todo tipo sino que ahora se elaboran, intercambian y difunden conocimientos y experiencias. (Cobos Sanchiz, Gomez Galan, y López Meneses, 2016)

Afortunadamente a la fecha los llamados para que estos saberes profesionales se promuevan entre los docentes se multiplican, y cada vez más reciben apoyos institucionales, orientados a la promoción del surgimiento de nuevas formas de enseñar y de aprender. El desarrollo de este conocimiento técnico y pedagógico para los maestros y maestras se orienta a la reconfiguración de la oferta educativa, para hacerla más pertinente y potente, en beneficio de los estudiantes:

> En lo que va de este siglo, una característica relevante de la práctica docente es que han surgido iniciativas orientadas a mejorar las practicas pedagógicas mediante procesos y estrategias no convencionales; es decir, buscan alternativas de trabajo que aprovechan los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación e información: la multimedia, las wikis, blogs, los videojuegos educativos, herramientas como el teléfono celular, los libros digitales, el trabajo compartido en línea de estudiantes, entre otros. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017)

Las habilidades profesionales para plantear estas situaciones de aprendizaje se sitúan, finalmente, en el salón de clases de toda la vida, en el que se enmarcan, como dijimos, dilatados procesos interrelacionales, entre estudiantes, docentes y otros actores de las realidades educativas. El saber enseñar en la realidad contemporánea debe ser, finalmente, congruente con una de las frases más conocidas del pedagogo inglés Alexander Neill: "El único mandamiento que deben cumplir todo padre y docente es: estarás del lado del niño." (Neill, 1963), y estas competencias necesariamente deberán ser reflexionadas, enseñadas, impulsadas y aprendidas desde los procesos de formación inicial de nuevos profesores y profesoras.

2. Saber aprender por su cuenta, en lo operativo y en lo fundacional

Las mismas condiciones de acceso al conocimiento a través de recursos digitales que están a la mano de las y los estudiantes, se encuentran en las de los docentes. Hoy en día la cobertura de los servicios digitales, mediante el uso sobre todo del teléfono celular, ha transformado drásticamente

nuestros consumos culturales, y nuestros usos y costumbres con respecto a la manera en la que concebimos y desarrollamos nuestra actividad profesional. Esto supone un cambio de paradigma radical, sobre todo para los docentes en la medianía de la carrera profesional (a quienes les tocó vivir el momento de emergencia de las tecnologías digitales y de la masificación de los dispositivos celulares), porque el conocimiento en estos términos es un ente que no detenta únicamente el docente, o el catedrático, sino que se encuentra al acceso abierto de la mayor parte de la población.

Ello implica una nueva manera de aprender para los docentes, tanto para aquellos con años o décadas de servicio, para aquellos que recién inician, e incluso para quienes están en inmersos en procesos de formación inicial. Una forma eminentemente individual, dado que las condiciones en las que vivimos así lo hacen posible. Cada uno de nosotros, en tanto profesionales de la educación, tenemos la responsabilidad de embarcarnos en procesos de identificación, selección, curación y consumo de contenidos digitales específicos, relacionados con nuestras necesidades formativas. Como se ve, en realidad no se trata tanto de un cambio procedimental (todos hacemos búsquedas en Internet de manera cotidiana), sino en primer lugar, conceptual, fundacional del concepto del docente:

> Las personas no deberían pensar tanto en lo que tienen que hacer; tendrían que meditar más bien sobre lo que son […]. Quienes no tienen grande el ser, cualquier obra que ejecuten no dará resultado. […] no hay que insistir tanto en lo que uno hace o en la índole de las obras, sino en cómo es el fundamento de las obras. (Eckhart, 1983)

Siguiendo la línea argumental de Eckhart, nuestra tarea en este sentido es, por un lado, dominar los procedimientos específicos que nos llevan a la auto formación, predominantemente mediante el uso de recursos digitales, pero en una dimensión más profunda, inicialmente debemos concebirnos como docentes digitales, como *knowmads* (siguiendo el concepto acuñado por Cristóbal Cobo y John Moravec) especializados en temas educativos, con las manos metidas en el torrente informativo que significan los recursos digitales en nuestro mundo (Miravalles, 2012). Esta tarea deberá aprenderse

haciendo, porque como dijo Alexander Neill: Uno aprende a vivir no oyendo las vidas de otros, sino viviendo; porque las palabras son infinitamente menos importantes que los actos." (Neill, 1963), es decir, promoviendo procesos de ida y vuelta entre nuestros acercamientos a la formación docente digital, y el trabajo docente en el aula, y, por otro lado, socializando estos conocimientos, usando recursos tanto tradicionales como digitales:

> Se sugiere que el educador del siglo XXI construya comunidades de inteligencias colectivas compartiendo experiencias y recursos con el estudiantado en espacios sociodigitales. (Cobos Sanchiz, Gomez Galan, y López Meneses, 2016)

3. Saber ser parte integral del fenómeno educativo, en sus diversos niveles de desagregación

Un tercer saber que las y los docentes contemporáneos deben desarrollar para sobrevivir a la escuela, tiene que ver con las competencias para "jugar el juego" en todas las dimensiones de la realidad educativa; esto es, desempeñarse de manera eficiente y con éxito con respecto a sus responsabilidades como empleado de un sistema escolar, con respecto a las expectativas que de él —en tanto profesional y en tanto persona— tienen otros actores de la realidad en la escuela, y además en cuanto a sus propias expectativas de su trabajo.

Las realidades educativas en las que nos desempeñamos representan la confluencia de múltiples dimensiones, que se encuentran en la realidad de los servicios escolares. Están ahí presentes las prescripciones legales contenidas en la Constitución Política, leyes y demás reglamentos; la dimensión administrativa y financiera, que alude a los presupuestos de los diversos niveles de fgobierno destinados al desarrollo de las actividades educativas, a la contratación y gestión del personal educativo y administrativo; la dimensión física, relacionada con los espacios en los que se desarrollan las actividades escolares y sus menajes; la dimensión interpersonal; la cotidiana, entre muchas otras. La realidad contenida en el envase aparentemente sencillo de un centro escolar es altamente compleja.

Este hecho debe estar presente en la visión de las y los docentes, y cada uno de nosotros debemos comprender con profundidad cada una de las dimensiones de las que hablamos; porque en esa medida, nuestra toma de decisiones será un proceso más informado, dirigido e intencionado hacia propósitos concretos que se relacionan con nuestros fines como personas y como parte de un proceso instiicional. Este saber pareciera ser axiomático, pero la investigación nos ha mostrado la magnitud de su importanci (Giraldo, Ponce, Garzón, & Agudelo, 2015)a. Muchos maestros y maestras carecen de los conocimientos básicos con respecto a las condiciones de su propio trabajo cotidiano; o actúan con base en concepciones falsas o imprecisas. Esta realidad tiene costos importantes para el sistema educativo, pero sobre todo para las maestras y los maestros.

Las primera impulsoras de estos procesos de conocimiento amplio del contexto escolar, deben ser las instancias educativas encargadas de la promoción de la actualización de las y los docentes, pero sus esfuerzos no siempre se encaminan en ese sentido; incluso existen dimensiones del sistema educativo en las que aparentemente no se cuenta con proceso alguno de formación docente, que esté cargado de sentido y que sea pertinente para las necesidades formativas de los maestros, o bien, su enfoque es impreciso, o no se centra en el aprovechamiento de los recursos digitales de los que hablamos antes, fundamentales para cualquier proceso profesional contemporáneo:

> Un esfuerzo inversor no significa nada si no es acompañado de procesos de innovación y formación del profesorado. La tecnología es un gran acelerador de procesos y modelos cuando estos funcionan adecuadamente pero si añadimos la tecnología a un modelo deficiente no sólo no se garantizará una mejora per se sino que, más bien, puede hacer que todo empeore. (Cobos Sanchiz, Gomez Galan, & Lopez Meneses, 2016)

Estamos entonces ante una tarea doble: por un lado la responsabilidad de cada uno de los docentes para poder hacerse consciente de las características y naturaleza de las diversas dimensiones del contexto en el que desarrolla su trabajo, y por otro lado, la responsabilidad de las autoridades

encargadas de los procesos de formación y actualización docentes para poder promover experiencias formativas y de actualización para el personal y el servicio que se orienten en el sentido del que hemos hablado.

Cómo puede verse, estamos hablando de una tarea todo menos sencilla. Al contrario, el impulsa los procesos de reflexión personal, íntima, y de conocimiento profundo del contexto en el que nos desempeñamos se trata de una empresa de alta complejidad, necesaria, sobre todo por las características del trabajo que desempeñamos en tanto profesionales de la educación. Sólo a través del desarrollo de estos saberes, estemos a la altura necesaria para poder responder con solvencia a las expectativas que se tienen del maestro en tanto formador de las nuevas generaciones, y de sus propias expectativas y alcances personales para poder concebir y ejecutar la labor docente:

> La tarea del educador, del maestro, del médico y del sacerdote está aquí rigurosamente indicada: fortalecer el sentimiento de comunidad y levantar así el estado de ánimo, mediante la demostración de las verdaderas causas del error, el descubrimiento de la opinión equivocada y del sentido erróneo que el individuo llegó a dar a la vida, acercándole, en cambio, a aquel otro sentido que la vida misma le señala al hombre. Esta tarea no puede ser realizada si falta un conocimiento profundo de los problemas de la vida. (Adler, 2004)

4. Saber lidiar con la vida cotidiana de la escuela, con atención especial a su dimensión emocional

Como se dijo antes, la realidad educativa se manifiesta a través de la vivencia personal de quienes concurrimos a la escuela cada día, en el tránsito de la vida cotidiana, y sobre todo a partir de las relaciones interpersonales de estudiantes, docentes, administrativos y familias. Los docentes debemos desarrollar saberes relacionados con vivir de manera saludable la cotidianeidad de la que hablamos, especialmente desafiante en el plano interrelacional. Se trata de un tipo de saber profundamente introspectivo, asociado a nuestras posiciones personales ante cada situación que se nos va presentando en la jornada escolar: la relación con otros docentes, las interacciones

con nuesrtos alumnos, los desafíos de cada día, que nos exigen posicionamientos y toma de decisiones:

> La vida es adversa para aquellos que no están en contacto y en armonía con ella. (…) Todo éxito o fracaso depende del estilo de vida y de la opinión generalmente desconocida que nos formamos acerca de nuestra existencia. (Adler, 2004)

Estamos hablando del desarrollo de la competencia de la autocontemplación de cada una de las situaciones que vivimos en la escuela, con la finalidad de retrotraernos, y analizarlas a la luz de la comprensión profunda de su naturaleza, y de la de nuestras propias emociones y sentimientos ante ellas. No se trata únicamente de aprender a reaccionar en las diversas situaciones cotidianas situadas en el espacio escolar, sino de forma más compleja, de aprehender su naturaleza a través de la contemplación detenida de cada una de ellas, para responder con sabiduría. Se trata de un saber profundo, que involucra la madurez de cada uno de nosotros en tanto profesionales de la educación, situados en el contexto escolar.

Este saber es particularmente desafiante, porque está relacionado con la intensidad con la que vivimos la vida entera, y en particular, la vida en la escuela. En este espacio —como ya se dijo, marcado por su naturaleza profundamente humana— se sitúan todas las dimensiones de nuestra constitución: no podemos renunciar a nuestra humanidad al asumir el papel de docentes; por ello, nuestra vivencia cotidiana en el aula, en los pasillos escolares, está marcada por la impronta de lo humano. Por eso, parte de este saber significa el trabajo individual profundo en temas tan importantes como el de las emociones y los sentimientos de quienes nos dedicamos a enseñar:

> En los últimos quince años, las emociones de los docentes se han ido reconociendo como variables importantes, que no solo afectan el bienestar de los profesores, sino también su práctica profesional, y los resultados que obtienen con sus estudiantes. Las emociones pueden ser descritas como constructos multidimensionales que incluyen un componente profundamente afectivo (el "sentimiento" en sí mismo) en adición a componentes cognitivos (por ejemplo, pensamientos y emociones específicos), de comportamiento (por ejemplo, la

> aproximación a un objeto), fisiológicos (por ejemplo, la elevación del ritmo cardíaco), y expresivos (Keller, Woolfolk Hoy, Goetz, & Frenzel, 2016).

Tener en consideración este tema, la dimensión emocional de las y los docentes, es clave para poder vivir la jornada escolar, y en general el servicio profesional, con salud mental, con calidad, y con efectividad. El asunto ha sido atendido por la investigación educativa con profusión desde hace tiempo, pero a la fecha hay evidencia de que el tema del cuidado emocional de las y los docentes es un asunto poco atendido por las instancias oficiales relacionadas con la formación y actualización de los cuerpos de maestros, y en general por los propios docentes. Si se descuida entre los maestros, por extensión también ocurre en lo relacionado con los estudiantes, a pesar de constituir una de las dimensiones cruciales de la experiencia humana. La carencia de la atención de esta dimensión puede tener consecuencias de importancia para el desarrollo de competencias fundamentales para la vida, como la capacidad para hacer y mantener amigos, a través del despliegue de valores como el compañerismo y la confianza:

> La vida escolar incluye cuestiones como la amistad —tan importante para la futura convivencia—, el compañerismo y todos esos imprescindibles rasgos de carácter que implican la solidaridad, la confianza, la tendencia a colaborar, el interés por el Estado, la nación y la humanidad. Todas estas cuestiones requieren los cuidados de una educación calificada. La escuela es el medio más indicado para despertar y fomentar la solidaridad humana. (Adler, 2004)

Por ello, saber lidiar con la vida cotidiana en la escuela, con la intensidad de los elementos que la componen, con la fuerza y la contundencia de las múltiples relaciones interpersonales que se sitúan en el linde de un día en la escuela, es fundamental para las maestras y los maestros. Apuntamos a ver necesario porque tanto la investigación educativa como la experiencia no señalan ausencia en muchos espacios educativos hoy en día (Silva, 2016). Por eso es necesario que las instancias formadoras de docentes, y los gabinetes administrativos encargados de la actualización del personal en servicio, tengan en cuenta esta importante necesidad. El tema incluso se relaciona con dimensiones más formales de la experiencia educativa, como

el diseño y aplicación de los planes de trabajo de los profesores, el manejo de la conducta de los grupos escolares, entre otros:

> Se ha encontrado que los problemas de disciplina dentro de una clase, pueden predecirse a partir del nivel de competencia afectiva interpersonal de un profesor o profesora determinados. (Garcia Cabrero, 2009)

5. Saber gestionar sus expectativas personales y proyecto de vida

Un último saber que consideramos necesario en el inventario mental, emocional y espiritual de los docentes de estos tiempos, tiene que ver con la capacidad de gestionar su visión personal y sus expectativas con respecto a su trabajo, y de poder plantearse un proyecto de vida congruente con estas visiones y lo suficientemente preciso, complejo e integral para proveer al docente un sentimiento de retribución personal y profesional, y de realización a la hora de desempeñar su actividad de cada día frente al grupo escolar.

En otras palabras, hablamos de la capacidad de cada uno de los docentes para concebir su trabajo en términos integrales, como una parte fundamental de su experiencia vital, y como un ejercicio profesional que va más allá del simple hecho de desempeñar una actividad en busca de una retribución económica, y que se extiende hasta la concepción de la práctica docente como una actividad con implicaciones filosóficas, espirituales y por supuesto formativas.

Siguiendo nuevamente la visión de Victor Frankl, este necesario puede expresarse como la necesidad de qué los maestros y las maestras encuentren un sentido profundo y altamente enriquecedor en su trabajo de todos los días; que a pesar de los desafíos administrativos, logísticos, interpersonales, y de otro tipo que puedan encontrarse en la jornada escolar. Cada uno de los maestros debe desarrollar, mediante la voluntad de sentido de la que habla Frank, una visión de sentido profundo de lo que hace frente a su grupo escolar, de cada una de las actividades que le plantea a sus estudiantes, y en

general de cada uno de los momentos su vida que tienen que ver con su trabajo como profesional de la educación (Otálora, 2017). En la medida en que este saber se promueva y se incentiven procesos reflexivos profundos entre los maestros con respecto al sentido que tiene el desarrollo de su trabajo, éste se cargara profundamente a nivel simbólico y cultural, fortaleciendo la identidad de los maestros, la calidad de su desempeño profesional, y en general las características del servicio educativo que oferten.

Un apunte final con respecto a este saber: como hemos dicho, la gestión emocional y de proyecto de vida necesariamente deberá ser parte de los diseños curriculares de las instancias formadoras de docentes en México; como parte de concepciones más abiertas e integrales de formar nuevos maestros y maestras.

Algunas reflexiones

Los cinco saberes necesarios, no oficiales, de los que hemos hablado, integran un marco general con respecto a las competencias esperadas de los maestros del siglo XXI. Como se ve, se alejan de prescripciones puramente técnicas, pedagógicas o didácticas con respecto al perfil de quienes trabajamos como docentes; el énfasis que nos interesa marcar está orientado al desarrollo de habilidades de segundo nivel, que tienen que ver con el fortalecimiento de rasgos de personalidad y del perfil personal de cada uno de nosotros. En la medida en que crezcamos como seres humanos, lo haremos como profesionales de la educación, porque el axioma de "educar con el ejemplo" es tan sencillo como contundente.

En la medida en que los maestros en activo y las y los docentes en formación avancen en el desarrollo de las competencias de las que hemos hablado, contaremos con cuerpos de maestros mucho más sólidos, con despliegues profesionales más plenos y de mayor calidad, orientados hacia el desarrollo de la calidad de vida tanto para ellos, como profesionales de la educación, como para las y los estudiantes que atienden en las aulas. Es tarea de todas y todos, de los maestros desde una perspectiva individual, y de las diversas instancias de gobierno relacionadas con los servicios educativos, promover

experiencias formativas dirigidas a los profesionales de la educación, a través de diversos canales y modalidades orientadas hacia los propósitos de los que hemos hablado.

Para que esto suceda, la práctica docente debe concebirse y ejecutarse con una visión crítica, con la concepción de la práctica docente como un recurso renovador y cómo un espacio de surgimiento de insumos conceptuales, procedimentales y simbólicos con respecto a las peculiaridades de esta actividad. Lo anterior implica que el docente debe desplegar una sensibilidad especialmente particular, porque no se trata de derribar la escuela hasta los cimientos, sino de partir del estado de cosas actual para identificar áreas de oportunidad en nuestra propia práctica docente, y en las diferentes dimensiones de la operación de la escuela, para atenderlas, y mejorar los alcances agregados de nuestro trabajo, y de la presencia de la institución escolar en cada una de las comunidades en las que se encuentra.

Para esta tarea, nos parece fundamental el ejercicio de promoción desde la escuela digital de un espíritu crítico con la sociedad; justamente por su Alta responsabilidad social en tanto instancia pública. La escuela deberá ser el espacio de promoción de los nuevos valores asociados a la vida digital de nuestros tiempos, siempre atendidos desde una perspectiva crítica, informada y dirigida al mejoramiento de todos los procesos viven ciado por estudiantes, docentes, autoridades educativas, y todos los actores en general de los procesos educativos.

En todos los casos, las tareas por venir desde la escuela, deberán estar inspiradas en la búsqueda de una educación anti perversidad institucional, como proceso nefasto que ocurre al interior de estos espacios. El reconocimiento de ciertos procesos culturales y cotidianos de perversidad institucional tienen lugar actualmente en el contexto escolar es el primer paso para poder atender estos desafíos. La escuela deberá encaminarse justo en el sentido contrario: desvelar estos procesos para erradicarlos de la vida cotidiana escolar. La perversidad institucional ocurre cuando emergen en el lienzo de la vida cotidiana procesos demagógicos, o que contravienen los dichos con los hechos: perversidad institucional es cuando el maestro afirma que su principal interés es el mejoramiento en los procesos educativos

de los chicos (cuando en realidad lo que le importa es su salario, independientemente de lo que ocurre con sus estudiantes), o cuando un grupo de maestros ataca la actividad de algún colega por razones personales, o cuando algún cotilleo afecta la estabilidad emocional de algún maestro, o de algún padre de familia; y sobre todo, la perversidad institucional tiene que ver con la ignorancia, o incluso la promoción de estas prácticas perversas en el contexto escolar desde las autoridades educativas, o desde cualquier persona en situación de poder: los docentes por encima de sus estudiantes, los directivos por encima de los profesores, los padres o madres de familia por encima de los estudiantes o de los maestros.

El concepto fue utilizado de manera temprana por Miguel Ángel Santos Guerra, que en su célebre texto "Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar" afirmaba que la perversidad institucional es:

> La irracionalidad y la perversión pueden aparecer en todas las fases del proceso (educativo): pensar, planificar, decidir, actuar, evaluar y cambiar. Las buenas intenciones de los actores, de cada actor, no garantizan la bondad del mecanismo instalado en la organización. El hecho de que cada persona que trabaja en la organización no sea perversa, no evita el hecho de que sean piezas de un engranaje, de una estructura, de un mecanismo perverso. (Santos Guerra, 1994)

Desde la perspectiva de las y los educadores, el fenómeno de la perversidad en la escuela es preocupante, porque constituye en alguna medida germen de perversidad en la sociedad, con consecuencias nefastas para todos y todas. Aunque no podemos negar que la naturaleza humana de los procesos educativos, y que muchas de las dimensiones de cualquier proceso humano están tocadas por procesos perversos, no es la atención a que estos ocurren con la menor frecuencia posible en el contexto de la escuela es fundamental. Los chicos y las chicas de ver encontrar en las fronteras de las instalaciones educativas, y de la cultura que emerge en ellas, espacios marcados por todo lo contrario: procesos cotidianos dirigidos a la construcción bondadosa de bienestar común, a partir de los procesos pedagógicos impulsados por los profesionales de la educación. En la tarea de construir una escuela libre de perversidad institucional, los recursos digitales pueden

ser de gran ayuda, por ejemplo, a través de la facilitación de acceso a la información con respecto a los procesos situados en la escuela; al incremento en el nivel de transparencia de cada uno de los momentos enseñados por estudiantes y docentes a través del uso de recursos digitales, entre otras posibilidades.

El docente humano

Hay una afirmación fundamental en este punto de nuestro argumento, que es necesario explicar: Las personas siempre seremos personas, y los docentes lo somos, de manera inevitable; es decir, la naturaleza humana estará presente en la experiencia personal de cada uno de nosotros, y, por ende, en las experiencias compartidas a nivel social. No podemos renunciar a nuestra propia naturaleza, y los claroscuros que nos caracterizan nos acompañen en todo momento, de manera ineludible.

Por ello, los intentos por esclerotizar los procesos educativos son cuando menos irracionales, porque nuestra propia naturaleza apunta en el sentido contrario: hacia la experimentación cotidiana de vivencias sumamente dinámicas, maleables, inesperadas, marcadas por nuestras propias visiones parciales acerca de cada uno de los fenómenos que pensamos. Se hace más importante cuando hablamos de procesos situados en nuestra dimensión interrelacional; las relaciones entre personas son sumamente sensibles, dinámicas, impredecibles.

Por desgracia, por motivos culturales y administrativos esta afirmación, tan evidente, no es compartida en muchas dimensiones de nuestras realidades educativas, al contrario: se actúa y se decide consiguiendo a los maestros y a sus estudiantes como entes estáticos, unidimensionales, predecibles, de ser aprendidos mediante modelos teóricos o pedagógicos, y a partir de estos mismos insumos anticipar su toma de decisiones. Esto tiene consecuencias importantes para la calidad de los procesos de vida y pedagógicos que viven los estudiantes y sus maestros, dado que en la realidad encuentran procesos de alta complejidad, impredecibles y fuertemente

marcados simbólica y culturalmente por referentes cercanos, y se espera de ellos exactamente lo contrario.

Los procesos educativos, apoyados con los recursos digitales, situados en una escuela libre de perversidad institucional, deben ser altamente sensibles a la naturaleza humana de quienes los protagonizamos, basados justamente en el carácter humano del qué hablamos: cualquier tecnología se carga de sentido en las manos de las personas, y en ese mismo sentido, los recursos digitales alcanzarán todo su potencial siempre y cuando se les concibe como instrumentos de uso de estudiantes y de docentes desplegando toda nuestra naturaleza humana. Además, los procesos educativos, utilizando combinaciones sabias de recursos tradicionales y digitales, deberá, orientarse a la promoción del aprendizaje colaborativo, y al establecimiento de formas de convivencia armónica, y de promoción de la espiritualidad laica desde la propia escuela. Como se ve, la digital no es la única revolución paradigmática que anticipamos en el contexto de la escuela, sino que forma parte de una colección de cambios deseables en esta institución.

Educar con el ejemplo

En uno de los filmes más famosos del cineasta norteamericano Oliver Stone, la película "JFK", que narra el complot para asesinar al presidente norteamericano John F Kennedy en el 22 de noviembre de 1963, encontramos una escena que nos sirve para reflexionar acerca de los temas que hemos tratado en este texto. Se trata de la escena final, en la que el actor Kevin Costner —encarnando a un fiscal, prosecutor de los implicados en el plan para el asesinato del mandatario— pronuncia un alegato impactante, dirigido a señalar los desafíos institucionales para encontrar a los culpables del magnicidio; los ardides de los grandes grupos económicos que protegieron a los asesinos, y las tremendas implicaciones perversas que tuvo el hecho de sangre, ocurrido en las calles de Dallas, Texas. En un instante estremecedor, al final de la escena Costner mira directo a la cámara y culmina diciendo: "el futuro depende de ustedes". Fin de la película.

Pareciera que el guionista de este filme, ganador del Oscar a la mejor película en 1991, estuviese pensando en nosotros al momento de escribir la escena. Lo que sigue en nuestro contexto, en nuestro espacio particular, delimitado por nuestra actividad profesional, al frente de nuestros grupos escolares, en cada jornada escolar, depende en buena medida de nosotros, los maestros y las maestras, quienes hacemos realidad el servicio educativo cada día, a través de nuestra presencia frente a los chicos, en cada hora que nos encontramos en nuestro salón de clases.

En la atención a esta responsabilidad, lo bueno es posible y deseable, pero hay que hacerlo, hay que lograrlo con nuestro esfuerzo cotidiano, con nuestra profesionalización constante; con nuestro propio proceso de mejoramiento como seres humanos y como profesionales de la educación. Ello iniciando desde nosotros mismos; en un ejercicio permanente de crecimiento individual, que servirá como ejemplo —como el mejor ejemplo para nuestros estudiantes—. La transformación del docente, en el docente digital, con un pie en las realidades complejas de la escuela y el otro en los recursos digitales, con la mirada hacia el futuro, en beneficio de su propia calidad de vida y la de sus estudiantes, es ante todo un ejercicio personal.

En la medida en que avancemos en esa dirección, tendremos equipos docentes altamente capaces, apoyados con recursos tradicionales y digitales, y los beneficios de la escuela, sobre todo de la pública, se reflejarán de formas más amplias y profundas en la vida de los estudiantes y de sus familias, en ejercicios compartidos de construcción de comunidad desde la escuela, de calidad de vida, y de situaciones en la escuela y desde la escuela, dirigidas a transformar nuestros contextos para mejor.

Bibliografía

Carrasco, J. G., & Guzmán, C. L. (2004). *Educación y ética de la calidad de vida en la sociedad de la información*. Recuperado el 6 de 1 de 2022, de http://revista.unam.mx/vol.5/num8/art53/sep_art53.pdf

Cocorda, E. (2001). *María del Carmen Pardo (coord.). Federalización e innovación educativa en México. México : El Colegio de México*, 1999. 578

p. Recuperado el 3 de 9 de 2021, de http://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/view/1606/1596

Cobos Sanchiz, D., Gomez Galan, J., & Lopez Meneses, E. (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. San Juan, Puerto Rico: UMET Press.

Luis, R. J. (2013). *IDENTIDAD DE MAESTROS NO-INDÍGENAS; PERO, MIXTECOS (En México)*. Recuperado el 3 de 9 de 2021, de http://aacademica.org/000-063/403.pdf

Adler, A. (2004). *El sentido de la vida*. Obtenido de Antorcha: www.antorcha.net

Aries, P., & Duby, G. (2001). *Historia de la vida privada. Del imperio romano al año mil*. Madrid: Taurus.

Arroyo, G. C., & Serrano, E. L. (2014). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 75-84.

Drucker, R. (2013). *400 pequeñas dosis de la ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Eckhart, M. (1983). *Tratados y sermones*. Barcelona: Edhasa.

Garcia Cabrero, B. (1 de Noviembre de 2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 2-14.

Giraldo, D. A., Ponce, T. A., Garzón, I. C., & Agudelo, Y. A. (2015). *Resignificar las emociones de los docentes en el contexto educativo*. Recuperado el 6 de 1 de 2022, de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2720/1/maestrÃa_ciencias_educaciÃ³n_molano_agudelo_yancy_adriana_2013.pdf

Keller, M., Woolfolk Hoy, A., Goetz, T., & Frenzel, A. (2016). Teacher enthusiasm: reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review.*

Marín, K. F. (2011). Diseño institucional del SNTE: base del poder político de sus dirigentes. Recuperado el 6 de 1 de 2022, de http://redalyc.org/pdf/325/32519319002.pdf

Martín, E. C., & Salarirche, N. A. (2019). *Ser conscientes de la importante tarea de formar al profesorado para el logro de una buena herencia educativa. Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra*. Recuperado el 6 de 1 de 2022, de http://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6640

Meléndez, L. A. (2006). *Reseña de "La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México" de Moisés Torres Herrera*. Recuperado el 3 de 9 de 2021, de http://redalyc.org/pdf/140/14002916.pdf

Miravalles, A. F. (2012). *Ressenya de llibre: Cristóbal Cobo; John W. Moravec (2011) Aprendizaje invisible*. Recuperado el 6 de 1 de 2022, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4232033

Neill, A. (1963). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nisargadatta, M. (1983). *Yo soy eso*. Madrid: Orbis.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *74 buenas prácticas docentes. Experiencias con tecnología en aulas peruanas*. Lima: UNESCO.

Otálora, S. (2017). *Una mirada ética de la dignidad humana desde Viktor Frankl.* Recuperado el 6 de 1 de 2022, de http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/temas/article/view/1754

Prado, G., & César, J. (2019). *Propuesta metodológica en la asignatura de Circuitos Digitales II en el laboratorio; estudio de casos: docentes y estudiantes en la Escuela de Ingeniería Electrónica de la Universidad Ricardo Palma*. Recuperado el 6 de 1 de 2022, de http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/2536

Quiterio, A. E. (2018). *Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena: México*. Recuperado el 3 de 9 de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6385482

Rosales, R. L., Santos, A. N., & Mercado, M. T. (1970). MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS EN UNIVERSIDADES POLITÉCNICAS EN MÉXICO: PERCEPCIÓN DE SU PERSONAL DOCENTE-ADMINISTRATIVO. *Actualidades Investigativas en Educación, 12*(2), 1-19.

Salgado, X. V. (2012). *Identidad docente en educación artística: una investigación autobiográfica.* Recuperado el 3 de 9 de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132245

Silva, R. B. (2016). *Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado el 6 de 1 de 2022, de https://repositorio.uam.es/handle/10486/676621

PALABRA Y AUTORIDAD EN FORMACIÓN DOCENTE: LINEAMIENTOS PARA UNA DESAMBIGUACIÓN FUTURA

Daniel Lesteime

"Autoridad, hospitalidad: a los lugares de garantes, la invitación democrática de hacer lugar: velar porque la morada sea habitable y receptora de los nuevos bajo la ley".
Laurence Cornu, 2003

"La autoridad pedagógica hoy puede hacerse cargo de entramar esta ley simbólica que es del orden de la palabra, probablemente en contra de lo que culturalmente se impone, rechazando las in-significancias, la neutralidad, la ruptura del lazo, lo que tiende a des-simbolizarse".
Beatriz Greco, 2007

"¿Será que en materia de formación docente, la pregunta deba incluir no sólo lo que se debe saber —y es obvio que nunca se sabrá todo—, sino lo que se debe ignorar, en el sentido de des-oír; de-construir, des-naturalizar?".
Graciela Frigerio, 2012

Palabras y cosas

El presente artículo se propone abrir el debate sobre aquellas palabras que circulan y definen modos de comprensión y de acción en el ámbito de la formación. No se trata de un abordaje semántico, al menos no únicamente. Se trata, sobre todo, de un análisis histórico-político de aquellos "anclajes conceptuales" que han formado o forman parte del glosario docente. Algunos de estos conceptos se conforman de términos generales que hacen posible la orientación en el campo formativo. Otros, en cambio, comportan un sesgo problemático si se los revisa a la luz de una mirada política: "autoridad", "sujeto de aprendizaje", "transmisión", "saber", "disciplina", "validación", son, entre otros muchos, términos que connotan un determinado sentido acerca de los propósitos y objetivos educacionales. En estas líneas se señalan esas problematizaciones que se tejen en torno a estas palabras e incluso se exponen los argumentos (y prácticas) que se establecen para obliterar o evitar las reflexiones críticas sobre ellas.

Hay palabras que de tan dichas han perdido algo así como su peso específico. Como diría genialmente Julio Cortázar (1981)[25]: "(…) palabras que a fuerza de ser repetidas, y muchas veces mal empleadas, terminan por agotarse, por perder poco a poco su vitalidad".

Hablar, por ejemplo, de autoridad en el ámbito escolar trae a la memoria de docentes y estudiantes escenas variadas de ejercicio de poder (Álvarez Méndez, 1993). Para sostener a la autoridad —al menos para reservarle un espacio en la formación— hubo que reconstruir con mucho esfuerzo su sentido casi originario. Autoridad es hoy una forma del poder que habilita

25 "En vez de brotar de las bocas o de la escritura como lo que fueron alguna vez, flechas de la comunicación, pájaros del pensamiento y de la sensibilidad, las vemos o las oímos caer como piedras opacas, empezamos a no recibir de lleno su mensaje, o a percibir solamente una faceta de su contenido, a sentirlas como monedas gastadas, a perderlas cada vez más como signos vivos y a servirnos de ellas como pañuelos de bolsillo, como zapatos usados" (Cortázar, 1981).

más que censura, que dispone más que impone. En el latín, *augere*[26] es incrementar una fuerza.

En ese sentido, la autoridad pedagógica en es presentada como un ingrediente inherente a toda actividad educativa que, en contraposición al espontaneísmo pedagógico de cierto carácter progresista, constituye un aspecto positivo y favorable para toda educación[27].

Con estos sentidos fue posible mantener a la autoridad todavía con vida. Pero no siempre ocurre que la escuela pueda problematizar sobre algunos términos y algunas prácticas históricamente constituidas. En unas clases magistrales dictadas por Gilles Deleuze (2013) en memoria de su amigo Michel Foucault, Deleuze utiliza el concepto de *formación histórica* para hacer referencia a una distinción entre *campo de visibilidad* y *régimen de enunciados*: un campo de visibilidad es aquello que en una época puede ser visto y un régimen de enunciado es aquello que en una época puede ser dicho. Por ejemplo, en una época fue posible "ver" que la teoría geocéntrica carecía de fundamentos. Pero antes de establecerse ese campo de

---

26 "el origen latino del término *auctoritas, auctor augere* se refiere al autor, en el sentido de alguien que está en el origen y es causa, pero también que habilita el aumento, el crecimiento (*augere*: aumentar), un despliegue de lo que nace a partir de allí, de lo que comienza a acontecer a partir del origen. Es la potencia de origen que funda a la autoridad y que, a su vez, funda lo que nace con la autoridad, lo que se desarrolla a partir de su ejercicio. En este sentido, no es el autoritarismo, ni obtener obediencia y una respuesta obligada del otro, lo que caracteriza el ejercicio de la autoridad sino su capacidad para aumentar constantemente lo fundado. El auctor sería así un "aumentador", aquel que sostiene, permite, habilita, genera un crecimiento y no tanto el artífice —creador y dueño— de aquello que origina. Hablamos entonces de la autoridad —y sobretodo de la autoridad pedagógica— en relación con una transmisión pensada como movimiento que funda y hace crecer sin "copia fiel", atento a sostener lo nuevo que nace en un espacio que es, a la vez, de libertad" (Greco, 2007, p. 48).

27 "Esto no implica sostener aun el lugar privilegiado del docente, sino dejar en suspenso esa centralidad de los sujetos para promover un ámbito en que unos y otros se apropien del proceso formativo, entendido en sentido amplio como la construcción, o el intento de construcción del saber, desde un enfoque distinto, desde un enfoque político que reintegre a cada uno la posibilidad de avanzar, equivocarse, volver al ruedo " (Lesteime, 2021, p. 76).

visibilidad, la creencia fuerte en un universo geocéntrico no admitía duda alguna. Para que algo pueda "ser visto" deben darse ciertas condiciones históricas. Lo mismo ocurre, entonces, con un régimen de enunciado: para que algo pueda ser dicho es necesario que se cumplan asimismo condiciones específicas. En el campo de la medicina (tal como Foucault sugiere en algunas de sus obras) para hablar de "tejidos" hubo que superar un periodo histórico en que se hablaba de los "humores del cuerpo". Es posible que también podamos en el campo educativo considerar que hay tiempos en que ciertos regímenes discursivos y ciertos campos de visibilidad quedan sin efecto o emergen para que podamos decir y ver nuevas cosas. El caso de autoridad parece ser uno de ellos, pero sin dudas no el único.

Si decimos con Foucault (1988) que el sujeto ha muerto (o que se ha "descentrado"), entonces diremos también que la educación escolar ya no tiene nada que hacer, pues ella misma ha nacido bajo la premisa de educar sujetos, o mejor dicho, de formar subjetividades. La escuela no ha tomado del todo bien el giro posmoderno hacia la des-subjetivación. Esto se torna del todo evidente cuando desde la escuela se genera una fuerte resistencia a nuevos modelos identitarios y a los lenguajes que forman parte del entramado cultural de los jóvenes. Entramado que se opone, por lo general, a lo que la escuela ha venido entendiendo, desde finales del siglo XIX, por sujeto e identidad. En muchos casos, esta resistencia asume la forma de una reacción conservadora. Se apela entonces al viejo *principio de autoridad*: la autoridad como norma. Algo similar ocurre cuando se gestan al interior de la institución educativa movimientos de creciente autonomía estudiantil o profesoral: los gestos emancipadores resultan tolerables siempre que formen parte de una red inocua de postulados pedagógicos. Entre la propuesta de transformar la escuela y las acciones para concretar esa transformación hay una barrera engrosada de autoridad. Si la institución tuviese que implicar en su proyecto educativo las propuestas liberadoras en sus aristas propiamente políticas, casi nada quedaría en vigencia de los esquemas de funcionamiento escolar. Hay, no obstante, nuevas subjetividades y nuevas formas de comprender la realidad institucional. No faltará mucho, pues,

para que la escuela se inscriba en los nuevos regímenes discursivos y a los nuevos campos de visibilidad[28].

Sujetos del aprendizaje

La escuela insiste, por lo pronto, con sus sujetos. El "sujeto del aprendizaje" que todavía respira en eso que Castoriadis (1997) llamó "imaginario social" es el enclave del poder escolar. Se trata de un sujeto ficcional, que aúna en sus límites ontológicos el conjunto de las propiedades que se supone son los propios de los individuos de carne y hueso que transitan por las aulas.

> Aun aquellas psicologías que hacen hincapié en las singularidades que constituyen la diversidad del mundo-aula se mueven en un ámbito de lo a priori conjeturales respecto de los *otros educandos* de la realidad educativa. De cualquier modo, la finalidad siempre es la misma: reducir la incertidumbre a partir de supuestos que prefiguran un sujeto sobre el cual poder desplegar las estrategias de formación. Y, aún más, prefigurar también un sujeto educador con unas propiedades específicas, con unos saberes-moldes, con unos instrumentos para la transmisión, transferencia o construcción y para la evaluación de saberes, con una ideología de base y un proyecto político detrás. (Lesteime, 2019, p. 69)

Esto no implica, de momento, un juicio de valor: se trata de un procedimiento legitimado históricamente. Para poder operar, la escuela ha hecho lo que muchas instituciones modernas han hecho, dirigirse a una generalidad. La exigencia de Sarmiento de "educar al soberano" se dirige a un todo en ciernes, a una nación todavía por hacerse (Pineau).

---

28 En un trabajo anterior propongo la necesidad de construcción de un campo interdisciplinario de indagaciones y reflexiones al que denomino conceptualmente como *pedagogía ampliada*: "A fin de pensar el proceso de formación docente desde una perspectiva crítica que incluya en la teoría de la educación (pedagogía), con la que se forma al futuro docente, la reflexión sobre los presupuestos epistemológicos, sociales y culturales desde los cuales esa teoría se construye y construye al educador (…)no obstante, falta aún un giro específico de la pedagogía hacia la crítica de la epistemología que le sirve de base legitimadora; un cambio de perspectiva que pueda desarrollar otras interpretaciones de cómo conviene llevar a cabo la construcción del educador (…)" (Cfr. Lesteime, 2019, pp. 109-113).

La noción de una educación particularizada que atendiera a las diferencias es una idea reciente, no menos relacionada al liberalismo por cierto. La escuela es, todavía, una institución moderna que —como sistema abierto que es— se adapta o busca adaptarse a las transformaciones de la sociedad de la que forma parte inexorablemente. "Sujeto de aprendizaje" es la categoría que simplifica una realidad compleja: el aula es el espacio en que la diferencia se suspende bajo el argumento de que todos los estudiantes comparten similares estructuras cognoscitivas, similares intereses, similares formas de apropiación (Lesteime, 2019). También implica un tiempo uniforme, una monocronía (Terigi, 2010) de aprendizaje sostenida sobre la afirmación de que todos aprenden en el mismo tiempo, fundamento de la organización escolar desde sus orígenes hasta nuestros días:

> Sabemos que la regulación del uso del tiempo resulta un poderoso organizador de la actividad escolar en múltiples niveles. Toda actividad situada en el interior de las prácticas escolares reconoce cierta regulación del uso del tiempo, como puede ejemplificarse con el plazo considerado razonable para la resolución de un examen, el número de ejercicios que se calcula que es posible resolver en una clase o el período estimado para dominar el sistema de escritura. (Terigi, 2010. p. 101)

Debatir la monocronía —temporalidad que se incluye en la estrategia escolar de subsumir lo múltiple a lo Uno— supone elaborar o ensayar otras temporalidades y, por eso mismo, otras formas de organización escolar. La impostura de un "sujeto de aprendizaje" resulta, desde diversos puntos de vista, contraproducente para los trayectos educativos de muchos estudiantes. A un nivel más amplio, en la dimensión ético-política, la estrategia de uniformizar contribuye a una mayor injusticia educativa (parafraseando a John Rawls) en tanto permite a quienes estén mejor posicionados —en términos de capital material y simbólico (Bordieu, 1984)— para afrontar *ab initio* los desafíos académicos. A este tipo de cuestionamientos la escuela, por lo general, ha respondido con acciones tendientes a incluir. Pero también en este punto resulta que la inclusión no se proyecta sobre el argumento de políticas claras que se orienten a romper las formas de organización

institucional que tornan imposible mayores índices de equidad en la educación. Tal como lo señalamos oportunamente:

> Abrir la discusión sobre la inclusión, es decir habilitar un espacio para poner en cuestión nuestros saberes sobre la inclusión, supone revisar algo del imaginario y de la práctica cotidiana para ver -en sentido amplio- qué contribuye a una inclusión genuina y qué aporta a las solapadas formas de exclusión que subyacen a los discursos políticamente correctos. En esta tarea de revisar se reactiva la función crítica y filosófica propia de nuestro trabajo de educadores. (Lesteime, 2021, p. 7)

Lo cierto es que "hacer entrar" no es todo en la solución de los problemas educativos, tal como lo plantea Antelo (2011) cuando reflexiona acerca de los problemas que la inclusión supone para el ejercicio de la docencia. Es necesario un planteo acerca de los modelos escolares que se sostienen sobre la base de una organización rígida de temporalidades y espacialidades, así como de la negación de las diferencias en función de la fantasmagoría de los "sujetos de aprendizaje". Más cabría afirmar, con Ricardo Baquero (2006), que hay sujetos y hay aprendizajes. La conformación histórica de procesos homogéneos se fue arraigando gradualmente en la cultura institucional como un conjunto de discursos y prácticas naturales:

> Esto suele implicar, por una parte, la percepción de que el espacio escolar es una suerte de espacio natural para producir desarrollos y aprendizajes en los sujetos. Por otra parte, percibe las formas de organización del trabajo escolar, la propia lógica de la escuela, como productos deshistorizados, como si no se tratara de construcciones contingentes, políticamente decididas. La escuela moderna adoptó formas de organización precisas y eficaces, nada inocuas a los fines de producir —o colaborar en la producción de— cursos específicos del desarrollo de los sujetos, es decir, de formas específicas de vivir la niñez, de producir aprendizajes, etc. (Baquero, 2006, p. 24)

La especial relación que la pedagogía tejió en los prolegómenos del silgo xx con la psicología definió un modelo de comprensión de los individuos sobre el que se ha construido el saber sobre los sujetos, los aprendizajes que estos son capaces de realizar y las formas en que estos aprendizajes pueden ser evaluados. Aún hoy resulta difícil concebir una práctica de enseñanza

desligada de algunas conceptualizaciones (orientaciones) de la psicología o, más específicamente, de la psicología educacional. Las nociones, principios, métodos y reglas que la psicología aporta al campo educativo también forman parte de la estrategia de homogeneidad:

> Los principios teóricos que dirigen la acción buscan, en definitiva, trazar un panorama simplificado del trabajo docente [...] Ir más allá de este tipo de conocimientos implica plantear la discusión acerca de la naturaleza de los saberes docentes, su estrecha relación con los paradigmas científicos (en tanto núcleos de problematización, de métodos, de cursos de acción, etc.) y sus alcances efectivos con relación a lo imprevisible: circunstancias que escapan a cualquier proyección de los teóricos de la educación y, sobre todo, la centralidad que sumen esos otros sujetos (denominados "sujetos del aprendizaje" por pedagogías de sesgo positivista) que plantean desafíos para los que los conocimientos disponibles resultan verdaderamente exiguos. (Lesteime, 2019, pp. 52-53)

En definitiva, el "sujeto del aprendizaje", si bien resulta parte de una estrategia validada ya desde los inicios de la escuela como institución encargada de velar por la formación del soberano y continuada bajo los preceptos de la ciencia, esconde o tergiversa un poder institucional que incluye en un sentido a veces negativo la variedad de lo real en categorías simplificadoras. Pero sujeto y aprendizaje pocas veces forman parte de un análisis crítico y persiste como punto de apoyo o piedra de toque de la escuela y de las prácticas de enseñanza.

Por eso, como sostiene Graciela Frigerio:

> Para deconstruir las máquinas de etiquetar y excluir hacen falta: los conceptos de la filosofía, los aportes del psicoanálisis, nociones y miradas que se animan a explorar la educación renunciando a conquistarla o a volverse hegemónicas; las apuestas a una pedagogía que se sostenga sobre lo que hay, sobre lo que se tiene, sobre lo que está (no sobre las carencias ni los déficits), sobre el hecho de que los maestros pueden producir saber pedagógico. Esto significa desaprender, o aprender a ignorar, las dudosas enseñanzas que fueron creando la división entre expertos y enseñantes, entre intelectuales y ejecutores, entre pensantes y aplicadores. Enseñanzas invisibilizadas en su institucionalización, que se han sedimentado en la memoria de la profesión, perdiendo su historicidad, que para ser develada requiere de los saberes de la historia. (p 94)

Relación Pedagógica

Otro tanto ocurre con la llamada relación pedagógica. Casi nada se ha discutido en los últimos tiempos sobre la necesidad de este término. Se supone que la relación pedagógica otorga sentido a la educación escolar misma en tanto expresa, justamente, el conjunto de los intercambios que acontecen entre el docente y el estudiante. La relación pedagógica esconde, en cambio, algo más que intercambios: mantiene una estructura jerárquica de poder. En palabras más filosóficas, siguiendo a Hegel, Rubén Dri (2011) afirma que se trata de una relación de señorío y servidumbre.

> El camino de la realización del sujeto se abre por el lado del siervo mediante el trabajo formativo, o trabajo creativo, cuyo fruto es el mundo de la cultura, la eticidad o segunda naturaleza, en la que se reconoce como sujeto. De esa manera, se independiza, y pasa a proclamar su libertad. (p. 44)

En la relación pedagógica el educador asume el control de los procesos fundamentales que hacen a la formación, dejando al estudiante un estrecho margen de autonomía para el desarrollo genuino de su subjetividad. Es, precisamente, esta relación la que insufla al *principio de autoridad* (el sistema normativo cerrado que opera por imposición). La crítica que se ha venido elaborando para desarticular el armazón de la relación pedagógica ha tomado muchos aspectos, el último de los cuales toma la forma del "vínculo pedagógico". La noción de vínculo imbrica más que una dinámica de relaciones de poder-sumisión, una estrecha aproximación a las categorías de cuidado y reconocimiento. Bellamente definen el vínculo pedagógico Arroyave y Giraldo (2019) cuando afirman: "El vínculo pedagógico es lo que une a los sujetos por el objeto de aprendizaje, por el amor al saber, es lo que los perpetúa en la bella dinámica de construirse en el otro y con el otro, es lo que permite encontrarle sentido a ir a la escuela" (p. 71). Queda por

ver si este giro hacia una ética del cuidado[29] mantiene intacta el organigrama de poder que hace al enseñante detentador de un poder que le permite centralizar el curso de los acontecimientos. La exacerbación de la perspectiva de los vínculos ha sido actualmente desvirtuada por un enfoque antipolítico o en todo caso prepolítico de la educación emocional. En todo caso, la denuncia del poder que se esconde tras la relación pedagógica no alcanza para des-fundamentar (en el sentido que propone Vattimo) esta forma de concebir el orden escolar y las relaciones efectivas que allí tienen lugar. Un genuino cambio en el encuadre de las relaciones o vínculos pedagógicos estaría dado por la puesta en marcha de procesos de comunicación dialógica tal como propone Paulo Freire, superando los modelos verticalistas y ampliando los marcos de participación horizontal entre educadores y educandos, promoviendo a su vez nuevos criterios de cultura institucional. Tal como señala: "una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como seres sociales e históricos, como seres pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar" (Freire, 2008: 42).

Si la relación pedagógica se trama sobre un poder que distancia al aprendiz del maestro, y si resulta imprescindible concebir relacionalmente el lugar que ocupan los actores escolares, Alliaud y Antelo (2011) proponen una abierta democratización de los vínculos pedagógicos en el sentido de un mejor reparto de las posibilidades de acceso al conocimiento y participación. Lo que puede y debe discutirse, en suma, es la forma del poder que impulsa los vínculos: el poder autoritario, el poder jerárquico, el poder disciplinador (Foucault), resultan ya desfasados respecto de la emergencia de nuevas necesidades sociales e institucionales. Retomando el esquema

29 Entiéndase una ética del cuidado de sí como nos lo planteara el último Foucault: "El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este *ethos* de la libertad es también una manera de cuidar de los otros (…)" Cfr. Foucault, M. (1984, p. 263)

deleuziano del régimen de enunciados y del campo de visibilidad, la escuela de nuestro tiempo requiere pronunciar y ver aquello que la sociedad gesta como una nueva sensibilidad respecto de lugar de la escuela y de la función de los aprendizajes escolares. Si la escuela definió en un momento el lugar casi inamovible que ocuparían estudiantes y docentes (es decir, el reparto del poder) en el mapa institucional, el propio dinamismo de los tiempos la obliga a un serio replanteo de sus argumentos fundantes. La relación pedagógica, entonces, ya no puede entenderse como una forma natural de posiciona a los sujetos, sino como una instancia de problematicidad acerca de los límites y perspectivas de esa manera de distribuir roles y funciones.

Transmisión

Phillippe Meirieu (2003) ha develado también que la idea de la transmisión es pasible de ser desarmada pieza por pieza y lleva esta idea al extremo cuando hace decir a Cousinet que "si el maestro quiere que el alumno aprenda, debe abstenerse de enseñar". La idea de la transmisión está presente en el imaginario y en la definición de lo que un enseñante considera como lo más propio de su trabajo: transmitir saberes, transmitir cultura, transmitir valores, etc. Pero en la transmisión también se oculta, tergiversada, una vieja práctica de autoridad. Transmitir es la acción y el efecto de enviar un mensaje: se trata de un esquema comunicativo unidireccional en que la iniciativa parte siempre del educador. No obstante, la transmisión no es algo que se dé de manera natural en el sentido de que el objetivo de transmitir se cumpla cabalmente: si la transmisión tiene como propósito hacer llegar un mensaje desde el polo que detenta el saber (educador) hasta el polo que no lo tiene (alumno), lo cierto es que en el medio se presentan innumerables inconvenientes y el logro nunca está garantizado a priori. El pedagogo francés afirma que la idea de la transmisión se sostiene sobre la creencia en una racionalidad lineal que opera en el juego de una enseñanza que el aprendiz asimila directamente. Pero lo evidente —afirma el pedagogo francés— es que esta forma de comprender la enseñanza y el

aprendizaje, o de sintetizar estos procesos en la transmisión, no es más que un forzado intento de hacer de una excepción una norma:

> En suma: la tercera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo. (Meirieu, 2003, p. 77)

La transmisión no puede darse sino problemáticamente, siguiendo caminos sinuosos o intransitables. La dimensión del interés, que los enfoques más apegados a la transmisión directa dejan de lado generalmente, puede explicar en ocasiones el desencuentro crucial que acontece entre los propósitos de enseñanza y los aprendizajes que efectivamente ocurren. Esto por citar un ejemplo de los escollos que la transmisión encuentra —como principio orientador de la enseñanza— para concretarse.

Como señala Gabriela Diker (2004) respecto a la transmisión:

> La integración, los lazos sociales, las identidades son entonces resultado, efecto de un proceso de transmisión, pero ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados. La transmisión constituye la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia, pero no como algo dado y fijo. El lazo social existe, en todo caso, en la medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir, cuando hay traspaso de algo. En definitiva, transmitir no es otra cosa que "hacer llegar a alguien un mensaje". Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social. (p. 224)

Si tuviésemos que llevar lejos estos razonamientos, bien diríamos que la transmisión solo es posible por un cierto rodeo: solo cuando el docente es capaz de aproximarse al vasto campo de los intereses de sus estudiantes y solo cuando los intereses de los estudiantes pueden captar el sesgo relevante de una enseñanza, entonces la transmisión puede tener lugar. En lo demás, la transmisión es en sí misma una soberana contingencia. Para Jacques

Ranciere (2002), la idea misma de la transmisión define una relación de fuerte dependencia: la transmisión implica un tipo de saber concentrado y una lógica de distribución de ese saber que limita la autonomía de los sujetos. Más claramente, para Ranciere la transmisión se vincula no solo con el poder de imponer sino, fundamentalmente, con el poder de desigualar las inteligencias. En *El maestro ignorante* el dispositivo explicador funciona atando la inteligencia de los aprendices a la explicación del educador. Así, para introducirse en la realidad de las cosas el alumno requiere un previo adiestramiento —una visión de conjunto y simplificada— que solo el buen maestro puede darle. La autonomía, la libertad de ir en busca de esa realidad motu proprio se retrae ante el vacío y el solipsismo de aventurarse sin ayuda. Es, precisamente, esta necesidad de auxilio de un poder explicativo el que expresa lo más crudo de la dependencia. Como lo señala Beatriz Greco (2007):

> Poner en movimiento y cuestionamiento las palabras y los discursos, reactivar los sedimentos, es una vocación ranceriana, de allí que el maestro ignorante se constituya, a nuestro entender, en un texto privilegiado para desandar la lógica desigualitaria y autoritaria, la de superiores e inferiores, sabios e ignorantes, inteligentes y no inteligentes, buenos y malos alumnos y proponer, en cambio, la paradoja de andar un camino emancipatorio a partir de una relación maestroalumno, en condiciones de igualdad donde cada uno arriesgue su propio recorrido sin completarse ilusoriamente en el saber y poder del otro. Sin espejos ni imágenes a semejanza. (p. 9)

Hay, entonces, otros modelos comunicativos que pueden ponerse en juego en la formación. En el caso de Ranciere, la propuesta de un docente al estilo Jacotot que deje librado al azar y a la voluntad a sus estudiantes para que puedan descubrir por sí mismos que las inteligencias se rigen por un principio de igualdad y que todos podemos conocer —siguiendo caminos diferentes— la realidad del mundo es una opción que podría levantar fuertes resistencias institucionales. Otro encuadre político podría constituirse a partir de los desarrollos de Paulo Freire. La comunicación dialógica postulada por Paulo Freire (1997) considera, fundamentalmente, que pueden darse procesos de intercambios horizontales entre educadores y aprendices,

esto es una forma de comunicación en que la relación pedagógica como esquema de poder queda invalidado en tanto se rompe la fuerza limitante de las jerarquías establecidas y se habilita el mutuo aprendizaje y la mutua enseñanza. Carlos Cullen (1997) acierta cuando, desde una perspectiva afín, afirma que el aprendiz es alguien que produce sentidos y que dispone de sus propios tiempos de aprendizaje, dando lugar a una dimensión del "querer" que se constituye por fuera o muy al margen de las dinámicas de la transmisión.

Hay, sin embargo, una cierta reivindicación de la transmisión que dota al término (como ocurre con la autoridad) de otros sentidos y significados posibles. En un libre juego de esos significados posibles, Diker y Terigi (2004) sostienen que la transmisión es una "ilusión necesaria" que cumple una finalidad colectiva, una forma en que las sociedades *suceden* a sus herederos el legado cultural construido pacientemente. También es una forma de reconocimiento: transmitir el apellido es dotar al niño de una marca identitaria. En esta comprensión de otros significados se juega una diferencia crucial entre comunicación y transmisión:

> Hoy muchos deploran las dificultades de transmisión. Pero por otra parte nos focalizamos en los objetos a transmitir: saberes, maneras, usos -los valores "se pierden"-. Pero al focalizarnos en esa forma no vemos que la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente. Modalidad de relación con el objeto: no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un "paquete" de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que hace transmisión: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso según, la manera en que se haga. No se trata de una "valija", pero, aun cuando así fuera, también contaría la manera en que tomamos la manija y las fuerzas que debemos aplicar para alzarla, y la necesidad (o la prohibición manifiesta) de examinar el contenido. (p. 28)

Siguiendo a Debray, María Aleau (2003) afirma que la transmisión hace posible la unión entre el pasado y el presente, estableciéndose como nexo entre la cultura establecida y acumulada y las nuevas generaciones. Además, Aleau subraya el carácter orientador de la transmisión, es decir su

fuerza de organizar los elementos diversos de la realidad para que los más jóvenes puedan situarse en un mundo cambiante: "Es la existencia de esta diferencia generacional y el reconocimiento de la responsabilidad de los adultos respecto del mundo y de su descendencia lo que habilita la educación a partir de la transmisión" (p. 77). En el ámbito de la formación, en tanto, no se debate sobre esos posibles de la polisemia, sino que se toma la transmisión como un hecho de la educación. O lo que es todavía más paradójico, se establece una crítica a la idea de transmisión en función de un avance relativo de ideas relacionadas a la llamada educación emocional o coaching (Grinberg, 2016):

> En ese proceso, enseñar se vuelve cada más una práctica de facilitación y orientación de los alumnos y la educación una empresa llamada a proveer oportunidades y/o experiencias de aprendizaje. En la sociedad del conocimiento, la educación se ve enfrentada a la paradojal tarea de no enseñarlo y cada vez más, parece que esa tarea puede ser desarrollada por las tecnologías donde saber buscar información se vuelve sinónimo de aprender. Vivimos tiempos en que Google se volvió verbo y a veces, de igual forma pareciera que puede reemplazar al ejercicio de la docencia. Aprender a emprender se vuelve la máxima mientras nos encontramos con estudiantes y docentes que se lamentan pero también se preocupan porque el saber, los conocimientos, no parecen ser el eje de la escolaridad contemporánea. (p. 47)

El auge de la filosofía de la autoayuda y el *coaching*[30] contribuyen a difuminar el sentido de la educación escolar y su fuerte arraigo con las expectativas sociales para dar lugar a una disgregación de la noción política de la educación sobre la base de un falso cuidado de sí mismo propia de la lógica de compradores / consumidores. De esta manera, los esfuerzos por conservar algo del suelo sobre el que se ha asentado la escuela resulta ser ahora una tarea fundamental, por lo que la transmisión —entendida ya como el nexo entre nuestro pasado y nuestro presente—, reconfigurada sobre otros

30 Nos referimos a propuestas diversas que con diferentes técnicas también de diversa procedencia apuntan a una transformación personal con la promesa de un mayor bienestar o felicidad individual.

principios puede aportar a la recuperación de una educación comprometida con los sujetos y con la sociedad de que forma parte. Es, según Grinberg, la crítica superflua a la transmisión lo que afecta grandemente las posibilidades de la escuela de seguir aportando a fortalecer los lazos entre pasado y presente, entre el legado cultural y las nuevas generaciones, suponiendo que la transmisión comporta necesariamente autoritarismo y que resulta perjudicial al despliegue de la individualidad y los intereses particulares:

> Transmitir involucra tanto el proceso de entregarle algo a alguien como la pregunta respecto del contenido de aquello que se transmite. En la pedagogía es posible identificar una crítica de la transmisión que involucra a ambos planos pero muchas veces olvida esa semántica donde transmisión también supone esa, diríamos, inevitable traición. Ser objeto de la transmisión no nos deja sometidos a aquello que se transmite, en otras palabras, no hay ninguna posibilidad que incluso la reproducción más precisa no involucre alteración. Reproducimos al tiempo que todo acto de transmisión, de modo ineludible, será mutado. El problema presente del acto de transmitir es que ya no radica en el contenido de aquello que es objeto de esa entrega, como otrora la crítica de la ideología se ocupara de ello. En el presente, la crítica se vuelve sobre el hecho en sí de la entrega y como no podía ser de otro modo, en las aulas, por suerte, nos encontramos que aquello que deviene objeto de deseo y lucha, es ese acto de ser enseñado. En tiempos de coaching, nos encontrarnos con alumnos procurando y valorizando la enseñanza que se vuelve un bálsamo para una cultura donde la técnica avanza contra el proceso en sí de la transmisión. (p. 49)

El *elogio a la transmisión* de Grinberg explicita el intento de sostener algunos de los pilares que han constituido y en parte constituyen a la educación escolar contra los embates del mercado y el neoliberalismo. En definitiva, se trata de mensurar las criticas destinadas a la transmisión en tanto mecanismo de poder sin desestimar su importancia como medio para la continuidad cultural e institucional, lo que desacredita la noción circulante de la transmisión como acceso lineal a los estudiantes y como asimilación lineal por parte de estos de los contenidos escolares.

Saber Escolar: Entre Ciencias y Neurociencias

Una discusión similar se da en torno del saber escolar. Si un punto crítico de las reelaboraciones teóricas ha suscitado interesantes debates es aquel que se relaciona con el saber escolar y los factores (múltiples) que lo determinan. En principio, se ha insistido ya muchas veces en la naturaleza de recorte socio-cultural de los saberes escolares: los saberes o contenidos que están contenidos en la curricula escolar son el resultado de un cruce entre aspectos culturales, históricos, políticos y sociales. Como señala Carlos Cullen (1997: 3) "La escuela socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente". Y agrega:

> Las relaciones de la educación con el conocimiento dependen, como condición necesaria aunque no suficiente, de las relaciones del docente con el conocimiento. De que la escuela cumpla su función de socializar mediante conocimientos legitimados públicamente. Que el aprendizaje escolar tenga que ver con la producción de sujetos sociales con conocimientos válidos y significativos.
>
> La relación de la educación con el conocimiento determina que la escuela sea el lugar de la enseñanza y del aprendizaje. Y aquí radica el fundamento de los fundamentos curriculares, porque las relaciones de la educación con el conocimiento son relaciones políticas, epistemológicas y de profesionalidad docente. (p. 6)

Pero no siempre se ha insistido en el problema de los supuestos epistemológicos que convalidan esos saberes como relevantes para ser enseñados en la escuela. Emilio Tenti Fanfani (1999) parte de la idea de que la escuela, en sus comienzos históricos, tuvo la misión de separar a los más jóvenes de la esfera restricta de los intereses domésticos, razón por la cual se constituyó en un ámbito aparte con su propia lógica de funcionamiento y su propia forma de construir o transmitir el conocimiento. Esta especialidad de la escuela fue consolidándose por diversos medios, pero sin dudas fue la expansión del modelo científico el que determinó en gran medida los criterios para el recorte y selección de los saberes escolarizados. Este saber no puede desconectarse de la noción misma de validación. Validar un saber es certificar su autenticidad, o al menos separarlo del campo de

la mera opinión. Este procedimiento es el que dio origen a las ciencias en su significado de saber fundamentado (Lesteime, 2019), es decir como un saber distinto y opuesto al saber mítico-religioso. En el siglo xx la ciencia experimental, consolidada en sus corrientes más fuertes (ciencias de la naturaleza), influyó en la visión pedagógica con un sinnúmero de ofertas explicativas sobre la dinámica del aprendizaje humano que iban desde las propuestas mecanicistas del conductismo hasta los encuadres procesuales de la psicología mediacional. Lo evidente es el nexo fuerte que la pedagogía y la didáctica mantienen con la psicología, rastro de un tiempo pretérito en que las ciencias se constituyeron en modelo explicador excluyente. En relación a la estrategia de homogeneización moderna de la escuela, ninguna rama del conocimiento aportó de manera tan significativa como las ciencias.

La incidencia de las ciencias aun hoy parece mantenerse firme a pesar de las aperturas teóricas y metodológicas hacia nuevos horizontes del saber que provienen, por ejemplo, desde las teorías decoloniales o la epistemología del sur[31]. Una de las expresiones más recientes y sintomáticas de la incidencia de las ciencias en el campo educativo se puede apreciar en los vínculos establecidos entre neurociencia y educación, los cuales son problemáticos *per se* (Castorina, 2016). En particular, es el aplicacionismo de las neurociencias lo que despierta mayor desconfianza entre muchos educadores y teóricos de la educación. La falta de investigaciones criteriosas, que atiendan la complejidad de los procesos educativos, señalan el camino

31 "(…) es interesante la contrapropuesta del epistemólogo portugués Boaventura de Sousa Santos: la construcción de criterios de validación de saberes propios, la autonomía respecto de las concepciones forjadas en los centros de poder. En resumen, la construcción de una epistemología propia, una epistemología del sur, como sostiene el autor. Para él una epistemología del sur no es otra cosa que "la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales" (Sousa Santos, 2009, p. 12)" (Lesteime, 2019, p. 105). por lo que sostenemos que "Esto es lo que contribuye a que la práctica docente no sea práctica transformadora o praxis" (Lesteime, 2019, p. 108).

de la crítica y no obstante la aceptación relativa de las derivaciones de las neurociencias por parte de muchos docentes expresa asimismo la dificultad para construir —en el campo educativo— discursos y visibilidades nuevas, alternativas o cuestionadoras de los fundamentos científicos de la educación y de los saberes escolares. La integración amplia de los saberes de la vida cotidiana, de las familias, de los grupos étnicos originarios, de las mujeres y las comunidades históricamente relegadas todavía suena como un proyecto improbable. La vieja forma de valorar de las ciencias, sus mecanismos de validación operan explícita o implícitamente trazando todavía la línea divisoria entre lo relevante y la mera opinión.

En resumen, habiendo realizado este recorrido por algunos términos que se determinan modos de comprensión y de acción en los ámbitos de formación docente, tales como "autoridad", "sujeto de aprendizaje", "transmisión", "saber" "disciplina", "validación", se puede observar que si bien hay palabras que de tan dichas no significan casi nada, hay otras que todavía conservan gran parte de su fuerza originaria. Develar lo que esconden estas últimas es una tarea política y filosófica que, en línea con los autores mencionados, es necesario seguir llevando a cabo si queremos comprobar hasta qué punto nuestro hacer cotidiano se encuentra atravesado por los sentidos que se han ido sedimentando a lo largo de la historia. Sin embargo, esta tarea no implica solamente echar una mirada al presente que devele los regímenes discursivos y los campos de visibilidad que la historia nos ha delegado, sino que también tiene un aspecto propositivo: el de posibilitar "ver" y "decir" cosas nuevas que contribuyan a conmover las estructuras que constituyen nuestra realidad educativa, a fin de soltar aquellas palabras que estén desfasadas respecto a los tiempos que corren y a sus nuevas emergencias.

Hace un par de años un colega colombiano emprendió la enorme empresa de intentar una respuesta a la pregunta ¿Qué es la educación? y me convidó escribir su prólogo, del que hoy retomo este párrafo por su pertinencia y actualidad:

> La educación como lugar y como tránsito, la educación como problema y como promesa, la educación como modelo y como materia lista para modelarse al fragor de las nuevas generaciones que emergen en un mundo despojado de

> encanto. No hay concepto unívoco y necesario: la totalidad se compone de lo que se muestra y de lo que se insinúa. La educación ni siquiera se presenta como unívoca en la práctica: no es solo, por cierto, la premisa industrial de "hacer" algo de alguien, o ese principio rígido de los lacedemonios que ordena a los maestros *formar de cada hombre un ciudadano y de cada ciudadano un soldado*. También la educación tiene lugar en otro registro de la sensibilidad social y del pensamiento. (Lesteime, 2020, p. 6)

A manera de cierre

En una sucinta recapitulación, afirmamos primeramente que las palabras que forman parte del lenguaje cotidiano en los ámbitos de formación y ejercicio de la docencia comportan un sentido político además de presentarse como "orientadores" de las prácticas de enseñanza y la formación discursiva. Develamos, en principio, que algunos fundamentos de la enseñanza operan sobre supuestos constituidos en el cruce de argumentos científicos y sociales: el "sujeto del aprendizaje" cristaliza este cruce entre construcciones sociales y construcciones científicas, allanando el camino complejo de la diversidad y postulando, en cambio, una necesaria ficción de sujetos que aprenden a un tiempo y que responden a idénticos procesos. Analizamos en un registro polémico las distintas aristas desde las cuales se puede pensar la transmisión. El sesgo condenatorio de los últimos tiempos a un sentido acotado de la transmisión encuentra eco o respuesta en las perspectivas que rescatan a la transmisión y la proponen como un proceso crucial para la continuidad de la cultura. Desnudamos los saberes escolares, situándolos en un decurso problemático y verificamos una vigente necesidad de ampliar el vasto campo de los conocimientos que forman parte del mapeo escolar, rompiendo en parte la lógica cientificista que anima la selección de los mismos. Por último, analizamos los elementos que conforman la llamada relación pedagógica, afirmada siempre como un instrumento de afianzamiento de un tipo de poder jerárquico más que constructivo.

A manera de conclusión parcial, diremos sin dudas que en los significantes que circulan en el ámbito educativo se traman los significados que

hacen posible a los educadores, y también a los aprendices y demás actores institucionales, comprender la realidad escolar. La configuración de los elementos que componen esa realidad se ordenan atendiendo a ciertos supuestos que operan, como tales, en las concepciones y en el imaginario. Estos supuestos convalidan prácticas y discursividades posibles, a la vez que avalan o acreditan formas de saber que se corresponde con los idearios históricamente afirmados por la escuela.

Estas prácticas y discursos no resultan, entonces, formaciones aleatorias (al menos no completamente) que emergen en el seno de las instituciones de formación, sino que se constituyen en encuadres de la acción educativa misma. Por eso, destacar las nociones de régimen de enunciados y campo de visibilidad puede ayudarnos a valorar el sentido de las palabras que se proponen como una especie de señalética sobre lo que un docente debe ver y debe concebir en el ámbito de su actividad. Si un educador ve "sujetos del aprendizaje" donde hay, en realidad, individualidad irreductible y si debe lidiar con la "transmisión" como imposición unidireccional de mensajes y no como construcción histórica o legado, es porque las condiciones que determinan ese campo de visibilidad y ese régimen de enunciados, es decir ese sistema de cosas que se pueden ver y decir en un momento dado, así lo establecen. Con esto no se concluye que los docentes estamos simplemente "atados" a un régimen que nos impele a hacer y pensar de una manera específica, pues siempre la voluntad de transformar y cambiar abre la brecha de lo determinado, pero para ampliar o en todo caso abolir ciertos regímenes enunciativos y ampliar los campos de lo visible (los nuevos modelos culturales, la adolescencia que irrumpe con su propia mirada, ect.) es necesario ya otro nivel, otro patrón de compromiso con la tarea de enseñanza y, antes que eso, otros criterios para la formación.

En este sentido, para terminar, las palabras del dramaturgo Juan Mayorga, citado por Jorge Larrosa (2018), pueden echar algo de luz sobre la relevancia de la reflexión filosófica en torno a palabras en el aula:

> No se me ocurre que pudiera ofrecerse en nuestros colegios e institutos una asignatura más útil que aquella que ayudara a los chavales a pensar cómo usamos las palabras y cómo somos usados por ellas. Una asignatura que les diese

> a conocer la historia de unas cuantas palabras importantes (Verdad, Razón, Ciencia, Belleza, Justicia, Bien, Mal, Dios, Libertad, Progreso, Democracia, Nación, Historia…) y los diversos intereses a que han servido a lo largo de los tiempos. Una asignatura, sí, donde meditar sobre la relación entre la palabra Tiempo y todas las demás palabras. Una asignatura en la que examinar cómo esas palabras se abrazan o se enfrentan, cómo esconden o se esconden, cómo devoran a otras o son engullidas por otras. Una asignatura donde preguntarse qué tienen que ver el lenguaje, el dinero y la guerra. Una asignatura en la que indagar quiénes y por qué eligen las palabras con las que pensamos, las palabras en las que vivimos. Esa asignatura tendría entre sus primeros asuntos el significado del verbo Educar. Se ofrecería en cada curso y en las mejores horas de cada curso, porque ninguna exigiría tanto al profesor y alumnos. Y al acabar el bachillerato, todos tendríamos que seguir estudiándola, porque nunca se nos aprobaría. A una asignatura así, la más urgente, podríamos darle el nombre de aquella otra que el Ministerio de Educación ha decidido arrojar al trastero de cachivaches inútiles. Podríamos llamarla Filosofía. (p. 485)

Referencias

ALEAU, M. (2003). *Transmisión: el valor político del verbo dar en educación*. Editorial CEPA.

ALIAUD, A. & ANTELO, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Editorial Aique.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata.

ANTELO, E. (2011). *Los claroscuros de la inclusión*. La Capital.

ARROYAVE, J. & GIRALDO J. (2019). Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte. *Revista Oblicua* Edición No. 13 Cali / Colombia ISSN 2256 - 179X (En línea)

BAQUERO, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

CASTORIADIS, C. (1997). El imaginario social instituyente. Revista *Zona erógena*, nro. 35.

CASTORINA, J. A. (2016). La relación problemática entre Neurociencias y educación: Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa* Número 46-Año 25-Vol 2.

CORTÁZAR, J. (1981) Las palabras. Extraído de: http://www.revistavox.org.ar/cortazar.htm

CULLEN, C. (1997). *Criticas de las razones de educar*. Editorial Paidós.

DAVINI, M.C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós.

DELEUZE, G (2013). *El saber, curso sobre Foucault*. Editorial Cactus.

DIKER, G. & TERIGI, F. (2004). *Educar: saberes alterados*. Editorial Fundación La Hendija.

DIKER, G. Y F. TERIGI (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Editorial Paidós.

DRI, R. (2011). *Hegelianas. Irradiaciones de la fenomenología del espíritu*. Editorial Biblos

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.

FOUCAULT, M (1988). Sujeto y poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3.

FREIRE, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.

FRIGERIO, G (2012) Curioseando (Saberes e ignorancias) en: *Educación y Ciudad* N° 22 Enero-Junio 2012 ISSN 0123-0425 p.p 81-102

FRIGERIO, G. (2008), "Formar para el ejercicio de la enseñanza. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar". Disponible en http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/frigerio.pdf.

FRIGERIO, G.; DIKER, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Editorial CEM - Novedades educativas

GRINBERG, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación* - Año V - Nº 8.

LARROSA, J. (2018). *P de profesor*. Editorial Noveduc/Perfiles.

LESTEIME, D. (2019). *La construcción del educador. Entre la repetición, el control disciplinario y la resistencia crítica*. Editorial Biblos – Arandu.

LESTEIME, D. (2020) "Prólogo" en: LENIS MEJÍA, J.D. (2020) *¿Qué es la educación? Apuntes para su movilización conceptual*. El Bando Creativo.

LESTEIME, D (2021) *Apuntes y reflexiones sobre didáctica*. Editorial Homo Sapiens – Arandu.

LESTEIME, D. (2021) "Prólogo" en RATTERO, C. (Coord) *Ensayos sobre educación y alteridad*. Editorial Arandu.

MEIRIEU, P. (2003). *Frankestein educador*. Editorial Laertes.

NARODOWSKI, MARIANO (2004) El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente. Editorial Prometeo

PÉREZ LINDO, A. (2010), *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Editorial Biblos.

PINEAU, P. (2012) "Docente «se hace»: notas sobre la historia de la formación en ejercicio", en A. Birgin (comp.) *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Editorial Paidós.

PINEAU, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela? En *La escuela como máquina de educar*. Editorial Paidós.

RANCIERE, J. (2002) *El maestro ignorante*. Editorial Laertes.

SOUSA SANTOS, B. de (2009) *Una epistemología del sur*. Editorial Siglo XXI.

TENTI FANFANI E. (1999). *Saberes sociales y saberes escolares*. Revista Cero en conducta.

TENTI FANFANI, E. (comp.) (2006) *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Editorial Siglo XXI.

TERIGI, F. (2012), "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional", en A. Birgin (comp.) *Más allá de la capaci-*

tación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Editorial Paidós.

TERIGI, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Educar: saberes alterados*. Editorial La Hendija.

FORMACIÓN DOCENTE, UNA MIRADA DESDE LA LECTURA

Erik Avalos Reyes

El contexto del docente

El espectro que abarca la temática vinculada a la formación inicia de los docentes es muy amplio y espinoso, en buena medida porque depende de otros factores ajenos a los propios profesores; primeramente, es una profesión vinculada al ejercicio religioso, no se puede desconocer que la concepción educativa moderna se encuentra ligada categóricamente con la práctica educativa religiosa, es decir, donde el ejercicio magisterial es un símil del ejercicio religioso, ¿acaso la educación es un dogma más encargado de predicar creencias a los neófitos? Segundo, el profesor emula en buena medida cuestiones relacionadas con la disciplina militar, esto es, no se prioriza la impartición y generación de conocimientos, sino el condicionamiento disciplinario con el objetivo de homogenizar la visión socio-histórica de un sujeto llamado ciudadano, con la finalidad de fortalecer y defender a la sociedad y su administrador estatal, ¿será necesario reconocer que esta perspectiva socio-formativa ha mantenido a flote el orden social? Tercero, la escuela y su *engrane docentil* son reformulados constantemente por las olas ideológicas de las castas políticas y/o las comunidades político-epistémicamente pertinentes, ¿por ello, la idea de que la educación no es para todos y, solo correspondería a un grupo de elegidos natural o socialmente?

Es difícil reconocer una veta autentica dedicada a la formación de un docente, ya que, también se debe a las dinámicas antes mencionadas, claro,

tampoco la figura del profesor es una víctima, también es responsable de esa formación que le es inútil, tema que veremos páginas posteriores. Sin embargo, antes sería pertinente aclarar un dicho que se escucha en muchos docentes, un dilema ontológico recorre sus pensamientos y la sociología de ellos en los diversos modos culturales; ¿se decide ser docente por vocación o por profesión? Es menester reconocer que la primera categoría está íntimamente relacionada con la religión, refiere a un llamado sagrado que ha recibido una persona en el momento menos inesperado de su vida, cuya condición es que deje todo lo que ha realizado para que actúe conforme lo dictado por el llamamiento, independientemente si tiene las condiciones, o las habilidades, o las características, o el talento para ello, basta decir, que se recibió la inspiración, la voz divina, para que se reconfigurara su ser en esa vocación religiosa; el asunto, con los docentes es similar, muchos de ellos, anteponen su vocación a su deseo de ser docentes y a su responsabilidad de formarse profesionalmente para ello, es decir, basta con decir que se tiene la vocación de la docencia, invocando una genealogía familiar de docentes, o un llamado interno desde la infancia donde se jugaba a la *escuelita*, o una responsabilidad social por los marginados y analfabetas, o un docente que les inspiro en alguna etapa de su educación inicial, para que ellos, asuman que lo que se haga en el aula, en los procesos de enseñanza como modo de transmitir y generara conocimientos, está bien hecho –así, con una categoría moral: bien, y no una epistémica, que sería lo pertinente.

Si se toma la otra ruta, la profesionalización, se puede dejar de lado *el llamado a la docencia*, y la reflexión ahora se visualiza desde las condiciones epistémicas que se han de cumplir para que una persona aprenda a compartir y generar conocimiento, a partir de una serie de técnicas para lograrlo lo más ampliamente posible, evidentemente esta persona es el docente. Es decir, la profesionalización no es una inspiración que recibe una persona y que, con el mero supuesto de que ha sido iluminado y/o tiene familiares docentes, es causal de que, en automático, se convierta en docente; aunado a ello, en pocas ocasiones se profesionaliza en las diversas ramas pertinentes para su ejercicio profesional y, solamente, basta con acumular años de servicio para sostener su ser docente.

En realidad la docencia es una profesión que requiere tener un perfil y cubrir ciertos conocimientos para poder desempeñarla, es decir, es una profesión como cualquier otra, no tiene nada de especial el que decide ser profesor, simplemente es una persona que ha elegido —por el motivo que sea— ser docente, de la misma manera que se opta por ser médico, astronauta, ingeniero, veterinario, zoólogo, químico, biólogo, independientemente del deseo que haya llevado a esa elección, se eligió y punto. La pregunta sería: ¿ya que se eligió ser docente, qué se necesita para formarse en esa profesión? Es importante, reconocer que esas habilidades son previas a formarse en un currículo universitario o normalista, también es anterior a los conocimientos específicos que requiere un docente, por ejemplo, el dominio de técnicas concretas para poder transmitir conocimientos, de hecho, a eso se va a la universidad, a aprender técnicas adecuadas en razón de que se trabajara con sujetos que ya están aprendiendo —recuérdese que los humanos aprenden a partir del desarrollo del cerebro y, no es que aprendan gracias a las escuelas y los maestros, además de las buenas intenciones de toda una sociedad— y requieren acortar sus tiempos de aprendizaje, así como afirmar condiciones pertinentes de cognición para poder responder a las problemáticas de sí mismos y de su contexto sociocultural. Un cerebro que, de suyo siempre está aprendiendo, necesita ser trabajado con técnicas adecuadas y éstas han de tener como eje de su aplicación ciertos conocimientos, que también debe dominar el docente, es decir, un docente debe de profesionalizarse en técnicas y conocimientos de diversas esferas científicas para poder ser útil a los alumnos.

Para acceder a ese perfil profesional es menester que la persona que desee ser docente, por los motivos que sea —ya mencionamos que eso no tiene importancia— posea habilidades en cultura general, específicamente de lectura, porque los libros serán indispensables en la formación de cualquier persona y más si ese sujeto pretende enseñar a otro, puesto que tiene que poseer conocimientos diversos para transmitirlos y, hasta nuevo aviso, el único instrumento con el que los humanos contamos para *pasar* conocimiento son los libros —claro, ahora también se puede hablar de libros digitales—, estos dos instrumentos: el papel y las letras, han moldeado el

pensamiento de cada individuo y de todas las sociedades, por ello, no se pude negar el papel fundamental que desempeñan en cada sujeto, de ahí la importancia de que una persona que quiera enseñar a otra, tenga esa destreza en descifrar los libros. Una segunda habilidad podría centrarse en la capacidad de escuchar la demanda del otro, se trata de enterarse de, ¿qué requiere un alumno para que el profesor se forme en ello? Evidentemente, partiendo de la idea de que ese alumno tiene un desarrollo cognitivo, está rodeado por un saco de creencias y *opinionitis* familiar-social y, que la escuela es un espacio de ciencia y no de ocurrencias sociales, es decir, el profesor tiene que formarse para estar atento a la escucha y a las preguntas de los alumnos, para orientarlos en una perspectiva científica; es la actitud científica un rasgo esencial en la escucha decente. No se trata de que el profesor ofrezca a los alumnos sus prejuicios y opiniones, la idea es que, considerando su desarrollo corporal y cognitivo les brinde otro espacio —distinto al de casa y al social— para poder tener cercanía con maneras distintas de mirar y acercarse a sí mismo, y al mundo.

La responsabilidad del profesional de la educación es similar a la de otros profesionales, ni más importante, ni menos importante; todas las carreras que implican directamente trabajar con personas tienen muchas implicaciones subjetivas, el médico trabaja con cuerpos que debe reparar y no hay margen de error, de lo contrario sus pacientes mueren; el abogado trabaja con personas que deben de sortear las normas, reglas y castigos, o de lo contrario pueden perder la libertad socioestatal —tal vez el valor más importante después de la vida misma, para los sujetos—, el psiquiatra y el psicólogo tienen como objeto de intervención la salud mental y la conducta de las personas, no pueden desatenderlos y errar en ellos, porque las personas no podrían ser consideradas normales para funcionar ante sí mismos y la sociedad; de igual manera, el profesional de la educación no puede malograr el objetivo de su participación en la formación de los alumnos, pues, se arriesga a generar personas – ciudadanos – analfabetas, ignorantes y de condiciones cognitivas muy deficientes.

El docente también fue infante

Inevitablemente un aspirante a profesional de la educación o uno ya en esa línea de trabajo tuvo una infancia, es decir, ha de tener de primera mano las preguntas y los deseo de todo niño, seguramente no en el mismo contexto, pero si, un horizonte en común con los infantes de cada época. Es conveniente recordar el epígrafe de Charles Lamb, a la novela *Matar un ruiseñor* (Lee, 1981), que dice: "Yo supongo que los abogados también fueron niños", es decir, todo profesionista no aparece de la nada, simplemente pasa por una infancia que es determinante en su comportamiento, esto es, el docente tuvo una infancia que influye decididamente en su conducta como profesional, claro, se debe de suponer que no es en línea directa, tiene la mediación de la cultura general que pueda tener y del impacto que su formación universitaria le proporcione.

Esta posición del profesional, donde antepone su infancia a los infantes o adultos que educa, remite a suponer que es a él mismo a quien concibe en el aula de clases; es menester que una infancia recordada, pensada, posibilita un reflexión sobre la profesión indispensable para enmendar ese olvido de que los niños son niños y no adultos pequeños que requieren ser rellenados de conocimientos o, peor aún, concebirlos como salvajes que demandan ser extraídos de una realidad animalesca y arrojados al mundo civilizado, aunque no se tenga del todo claro qué es ese mundo. Por ello, la reflexión de sí convoca al docente a desear y, actuar en razón de ello, para formarse y responder a las inquietudes de los alumnos y de los conocimientos: "Un día, uno de estos niños se acordará también de su infancia" (Xingjian, 2002, p. 142). Recordar la infancia implica volver a un deseo para pensarlo y replantearlo; un ejercicio auténticamente pedagógico es repensar la memoria de nuestra infancia con el objetivo de sabernos en un nuevo deseo, es decir, en la infancia padecimos la escuela, siempre la pregunta latente: ¿y para qué sirve aprender este conocimiento? Bueno, ahora se trataría de replantear las clases para que los alumnos dejen de cuestionarse la utilidad de los conocimientos y empiecen a vincular lo aprendido con la concepción científica de sí mismos y de su realidad.

La infancia es destino (Freud, 2006b), es la primera etapa de la existencia y, al parecer, la más importante y trascendental ya que es donde se impregna las primeras experiencias, y según Freud, Vygotsky y Piaget es el tiempo donde se configuran las bases de nuestro desarrollo cognitivo y afectivo; las primeras impresiones que registra nuestro cerebro son las que determinaran nuestro proceder, nuestra forma empírica y epistémica de presentarnos en el mundo, en nuestra realidad:

> Desde que hemos superado el error de creer que el olvido, habitual entre nosotros, implica una destrucción de la huella mnémica, vale decir su aniquilamiento, nos inclinamos a suponer lo opuesto, a saber, que en la vida anímica no puede sepultarse nada de lo que una vez se formó, que todo se conserva de algún modo y pude ser traído a la luz de nuevo en circunstancias apropiadas. (Freud, 2006c, pp. 69-70)

Estas marcar, huellas anímicas, huellas epistémicas, huellas lingüísticas, huellas de creencias son las que determinan nuestro proceder; evidentemente una profesor también posee esas huellas, como cualquier personas, pero son experiencias que lo llevan a suponer que puede enseñar algo, que tiene los elementos técnicos y científicos para hacerlo, además, sabe que los alumnos tienen experiencias similares e inquietudes paralelas a las de él. Resulta preponderante no dejar de lado la idea de que todo docente fue niño con las inquietudes de alguien con poca edad y mucha curiosidad. Resulta curioso como la disposición a investigar, a preguntar —tan esenciales para un docente— aparece y se arman en la infancia:

> LA PULSIÓN DE SABER. A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. (…) la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por eso. (Freud, 2006a, pp. 176-177)

¿Qué sabe de su infancia un docente?, ¿será importante una revisión, desde la profesión misma, de la infancia de cada uno de los profesores?, ¿saber, investigar, sublimar, pueden ser considerados para formar una triada epistémico pedagógica? Un docente sabe de su infancia lo que recuerda, lo que fantasea, lo que le dicen, momentos agradables y desagradables, pero, lo esencial es saber si recuerda sus cuitas y sus alegrías relacionadas con sus escenarios educativos, esto es, con la finalidad, de poder abordarlos desde su ejercicio profesional y, así, lograr una revisión crítica de su práctica, desde esas vivencias infantiles. No se apela a que los docentes vayan a análisis, no, simplemente que en un ejercicio de introspección —se podría llamar una pedagogía de sí mismo— revisará sus preguntas y deseos relacionados con el saber y, con ello, se remitiera a las necesidades de la profesión en su ápoca actual.

Dicha revisión de sí mismo desde un horizonte profesional, es decir, pedagógico, reivindica la pulsión de saber que, es importante señalar no recae exclusivamente en la sexualidad infantil, es el motor de la investigación, de saber el porqué de las cosas, motiva el preguntar —fuente legítima de todo ejercicio científico y epistemológico—; por ello, este impulso infantil al plantear preguntas y buscar respuestas, es el responsable de la generación de conocimiento. Saber, investigar y sublimar se postulan como los ejes determinantes de la educación, es decir, asumir que la cultura ya arrastra una serie de conocimientos sobre su entorno (el mundo de la naturaleza) y sobre sí misma (el mundo de la vida), y que estos conocimientos han sido producidos por individuos como parte de un trabajo propio de introspección, que este trabajo es exclusivo de todos los individuos sociales —en mayor o menor grado—, y cuya peculiaridad es que se puede transmitir vía herencia educativa, la escuela —y esencialmente el docente— es la encargada de transferir estos modos de producción cultural —llamados conocimiento— a los nuevos componentes sociales —los alumnos— y, los modos pertinentes para lograr este traspaso, corresponden a la investigación y la sublimación.

De fondo, investigar y sublimar, parten de una necesidad ontológica, esto es, el conocimiento tiene sentido desde la perspectiva existencial —incluso se podría decir: narcisista—, de poder responder la pregunta por el

sentido de la vida, y en el camino hay varias vías para hacerlo: las creencias y el saber (Villoro, 1998), representados básicamente por la religión, las opiniones y los prejuicios y, del lado del saber, la ciencia. En la infancia no se tiene certezas, se tienen preguntas, el asunto es que la sociedad ha construido diques cognitivos para intentar responder esas cuestiones, por qué, porque la ignorancia es más fácil de practicar que el conocimiento; por ejemplo, ante la recurrente pregunta biológica y ontológica de un niño: *¿de dónde vengo?*, existe la clásica respuesta emanada de la pereza de pensar y de la vergüenza por lo real: *vienes de París, te trajo una cigüeña*, y no se da —o muy pocas personas lo hacen— la respuesta de saber científico. Lo lamentable, no es que existan estas respuestas, finalmente la sociedad en buena medida "funciona" con un sistema de creencias; lo auténticamente terrible es que varios profesionales de la educación asuman ese tipo de "respuestas" con sus alumnos bajo el argumento de que no tienes por qué terminar con la inocencia y/o ilusión de los niños, y tal vez, ni si quiera por eso lo hagan, sino porque ellos mismos anteponen sus creencias a los saberes, por decisión propia o por ignorancia, es decir, ante las preguntas de los alumnos, varios docentes responden con creencias, recurriendo, también, al principio de autoridad, esto es, ante la pregunta por el origen de uno, dar la respuesta de la cigüeña y, además, evocada por un docente ante un alumno, pues la creencia se fortifica por dos lados: por la simple respuesta y por quien la da.

Si los alumnos pudieran manifestar un desarrollo cognitivo más avanzado al dar cuenta de estas cuestiones —por ello, es importante la introspección pedagógica de sí mismo, ya que ahí el docente podría pensar metacognitivamente las auténticas intenciones de las cuestiones infantiles—, seguramente le estarían solicitando al docente una respuesta no de causas socioculturales —de creencias—, sino de corte racional, es decir, ante la pregunta se ha de ofrecer los argumentos para mostrar una respuesta; una creencia argumentada se convierte en conocimiento: "Para explicar que *S* crea que *p* es suficiente acudir a causas, para explicar que *S* crea que cree que *p* es menester mencionar razones." (Villoro, 1998, p. 81). Por lo tanto, el querer responder la pregunta: *¿de dónde vengo?*, con una simpleza centrada

en una ciudad y en un plumífero sería absurdo, ya que habría que argumentar dicha respuesta; por ello, un docente siempre tiene que participar de los aprendizajes de alumnos argumentando —es un argumentador de profesión— y no manifestando sus creencias —como si partiera de su "vocación de enseñante"—.

> Que "saber" signifique algo más que "estar cierto" supone una situación comunitaria en que varios sujetos, o yo mismo en varios momentos, puedan comprobar lo mismo. En la actualidad instantánea de mi conciencia propiamente dada sé, sólo tengo certezas. Para saber algo necesito salir de mí y compartir otro punto de vista. El saber requiere comunidad de un sujeto con otros. (Villoro, 1998, p. 141)

El docente ha de considerarse dentro de las comunidades científicas, él es un divulgador de la ciencia y, además, tiene que dominar técnicas para poder transmitir los conocimientos de los científicos hacia los alumnos. Ha de educar a los alumnos como si estuviera educándose a sí mismo en la infancia. Por ello, resulta esencial que adquiera conocimientos cuyo origen se sustente en las comunidades científicas, es decir, recurrir a la producción de conocimiento actual, no se trata solamente de abrevar lo establecidos en los programas de estudio, ya que en ciertos diseños se asume que el profesor sabe los contenidos y únicamente se centran en los modos de hacerlos llegar a los alumno; y no, la idea es que deje de lado la creencia, los puntos de vista y los conocimientos descontinuados, apelando más a la actualización continua en dichas producciones científicas; por ejemplo, no referir solamente a la teoría darwiniana sobre la evolución de nuestra especie, también se debe argumentar desde las investigaciones del ADN, desde la neurología, desde la antropología física, entre otras disciplinas contemporáneas; con ello, se pretende un desarrollo cognitivo más pertinente en los alumnos —y evidentemente en el docente—, basado en argumentos y no en fatuas creencias sociales. El profesional educativo es un desmitificador de los tabúes sociales, en buena medida, la escuela representa otro modo de ver la realidad, una manera racional y científica, con ello, no se esa buscando desaparecer los otros horizontes hermenéuticos a los que está sometido

el infante y el docente; lo que se pretende es otorgar criterios para emanciparse, para elegir, para lograr cada vez más esa autonomía del pensar que, en buena medida, hace falta a los sujetos para que tomen distancia de los enjambres digitales y de los rebaños prestos a buscar sempiternamente un guía, un líder, una figura que les determine su forma de pensar.

Esta búsqueda de respuestas, esta pulsión de saber es el modo, el método para jugarse la subjetividad en las preguntas propias que, en lo general representan, al parecer, las cuestiones similares que aparecen en la infancia; representan preguntas ontológicas antes que epistémicas, de un animal que se aleja de su perspectiva óntica, con preguntas que lo envisten de ser, de existencia, de una subjetividad que se sabe a sí misma y no está supeditada a la ignorancia de los esclavos platónicos manipulados por los titirítelos de la creencia, de la moral y de la religión.

> EL ENIGMA DE LA ESFINGE. No son intereses teóricos sino prácticos los que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño. La amenaza que para sus condiciones de existencia significa la llegada, conocida o barruntada, de un nuevo niño, y el miedo de que ese acontecimiento lo prive de cuidados y amor, lo vuelven reflexivo y penetrante. El primer problema que lo ocupa es, en consonancia con esta génesis del despertar con la pulsión de saber, no la cuestión de la diferencia entre los sexos, sino el enigma: «¿De dónde vienen los niños?». (Freud, 2006a, p. 177)

Aprender a preguntar es una actividad primigenia de la especie humana, es interesante como en la cita anterior se resalta la idea de que no es la teoría el impulso de la búsqueda, sino la existencia misma, es decir, la cotidianidad es la que provoca e invita al infante a preguntar, a formular esas inquietudes con un lenguaje que, de entrada ya es reflejo de una posición en el mundo de la vida; esa existencia amenazada por lo desconocido y por lo ignorado le permite conjeturar múltiples posibilidades, cuya consecuencia inmediata es que reflexione y penetre su propia subjetividad; tal vez la experiencia de pensar remita a ese diálogo consigo mismo, que se incentiva día a día, desde la infancia hasta la profesión, y más, si se remite a una relacionada con el acto de enseñar; el docente pregunta, escucha preguntas y tiene que pensar para responderlas, como en esa famosa esfinge narrada por Sófocles, no

sólo es responder una pregunta (epistemología), se juega la vida en ello, el sentido de la misma (ontología), la profesión del docente se conjuga entre el ser y la episteme: provocador y receptor de preguntas conjeturales.

El docente como lector

El alumno, a diferencia del maestro no va a la escuela por decisión propia, tampoco elige a sus maestros por sí mismo —así como el docente no selecciona a sus alumno, éstos son asignados por un sistema escolar al amparo de una Estado— lo ponen ahí, lo arrojan a una institución que no le interesa y menos cuando en esta se prioriza la disciplina sobre el conocimiento. El profesor antepone, o por lo menos anticipa, su bienestar laboral a su profesión de enseñar, también, ante un Estado que le contrata y por lo tanto le exige obediencia administrativa; se parecen mucho ambas posiciones, la primera, obligada por intereses en común: el infante obedece al sistema familiar y social, el profesor es un adulto profesional que obedece al sistema social.

El profesional de la educación tiene la ventaja de conocer al sistema, se formó en sus dinámicas y puede comprender su lógica, además de sus exigencias profesionales y laborales; ¿se trata de ser un acérrimo activista contra el sistema o de embelesarse y, ser un fiel cuadrúpedo del mismo? Ni lo uno ni lo otro:

> Estamos en medio de las declaraciones de los organismos internacionales que dicen "tenemos que llegar al siglo XXI sin analfabetos" (ya sabemos que no van a ser ciertos, pero en fin). En esa filosofía uno no puede darse el lujo de tomar medidas que correspondan a una visión elitista de la educación y la escuela. En una filosofía de la democratización de la educación hay que tratar de entender cómo se puede hacer para que todos se alfabeticen. Ése es el desafío, no seguir nuevas barreras de ingreso. No se puede sostener un discurso de derecho a la educación y por otro lado alentar prácticas discriminatorias. (Ferreiro, 2014, pp. 25-26)

Parecer ser que no se puede pensar la educación sin asumir que su contexto, de inicio, es un horizonte político, es decir, educar es hacer política, sin embargo, al venir sosteniendo que la educación es, ente todo, un acto

de adquisición de conocimientos, entonces, parece ser que se está contradiciendo esta idea, porque política y ciencia pueden considerarse dos ejes sociales distantes; sin embargo, la educación camina entre ambos senderos, por un lado se normaliza la educación desde las escuelas, es decir, las políticas educativas determinan los ejes de actuación de las instituciones educativas; y por otro, hay espacios donde el individuo puede desconectarse de la *masa educativa* y aprender por sí mismo, es decir, asume un proyecto subjetivo individualizante que podría ser ubicado en la experiencia del autodidacta. Del sujeto que aprende por un interés propio, ya sea por necesidad o por puro placer, y que desarrolla sus conjeturas a partir de los objetos de conocimiento que encuentra en su entorno, es decir, estas personas no inventan nada nuevo, simplemente usan su hábitat para apropiarse de materiales, con la finalidad de aprender, digámoslo así: se apropian del objetivo de la escuela yendo más allá de ella o haciéndola a un lado; el sistema escolar no es sólo ratificarlo en declaraciones o "buenas intenciones", quienes participan de él tienen necesidades y metas, son personas que atienden falta de conocimientos o personas que acuden —casi siempre de forma involuntaria, como se advirtió páginas arriba— a adquirir conocimientos, a ser alfabetizadas en varias ciencias, sin embargo, ante la visión elitista de la educación, al parecer en las diversas maneras de ejercer la política real –llámese democracia, socialismo, o lo que sea que domine a la gran manada–, las concepciones educativas erran una y otra vez en el objetivo de alfabetizar a los ciudadanos; el derecho a la educación simplemente desempeña la misma función de todo el derecho: generar guetos, disponer distorsiones sociales, complicar la percepción de los ciudadanos respecto de su papel y su usufructo social, el sistema legal se perfecciona, no así la resolución de conflictos en la cotidianidad.

Por ello, la práctica discriminatoria difícilmente puede superarse, hay escuelas, hay docente, hay alumnos, y, parece ser, que todo ocurre por derecho; sin embargo, la disonancia profesional del profesorado corresponde a una realidad kafkiana, es decir, los diferentes frentes que surgen requieren de una formación continua muy veloz, desafortunadamente la institución educativa pocas veces le brinda las herramientas adecuadas para ello,

incluso, ante constantes cambios en políticas educativas —que parecen más ocurrencias educativas— se percibe varado en una logística educativa sin un faro claro al cual dirigirse; por ello, la figura del autodidacta profesional, resulta ser un gran recurso, los libros, en este contexto, representan una gran herramienta y leer un instrumento insuperable para generar movimiento a nuestro cerebro y propiciar la reserva cognitiva necesaria al ejercicio magisterial; leer, para el docente y claro, los alumnos, significa quitar las barreras del imaginario social y hacer a un la dado las extrañas metamorfosis del sistema educativo.

El impacto de la lectura en el profesorado es determinante a su capacidad para tener autonomía en sus juicios y su práctica educativa. La lectura es el acto más egoísta y democrático que nos une empáticamente. Egoísta porque existe la posibilidad de leer lo que se desee, el docente no pude argumentar su sumisión plena a los designios del currículum oculto en su formación como profesor, ya que hay, tal cantidad de libros que nadie puede decir qué se lee y qué no, es decir, el horizonte de posibilidades para acceder a los libros —ya sea física o digitalmente— y leerlos es casi infinito, por lo que no hay pretextos para no leer. Según Leonid Taycher (2010) hasta agosto de 2010, en el mundo había 129 864 880 libros, dejando de lado qué libros son prioritarios, o cultos, o académicos y cuáles corresponden a producciones insípidas, se está ante un panorama de bastedad, en cuanto a producción textual y, evidentemente, una cantidad inabarcable para leer y pensar desde la pluralidad de ideas, opiniones, creencias y conocimientos. A partir de lo anterior, se pude hablar de una democratización de la lectura, el mismo acto de leer es ya acceder a un escenario común y diferente, con el objetivo de compartir y discutir visiones de la realidad, ya sean creencias o conocimientos; ya que no existe el libro ideal, entonces, todos son esenciales, todos nos enseñan, nos argumentan, nos muestran una forma de ver el mundo en mayor o menor medida, claro, desde una perspectiva mediada por el docente racional los libros pueden escudriñarse desde una configuración epistémica, es decir, se pueden leer con la constante pregunta: ¿qué me dices tú del mundo y, qué me dices tú epistémicamente de la época actual?

Por ello, no basta con asumir que se sabe leer y se lee por el simple hecho de ser docente, de entrada se asume que todo profesional tiene una disposición a leer innata a su autoformación y a las diversas estrategias de los currículos donde se han formado, pero en la profesionalización docente es indiscutible la permanente lectura; siempre aparecen problemáticas novedosas en la cada época, una forma de resarcir las posibles reflexiones sobre ellas es leyendo lo que piensas las diversas conciencias que problematizan y vivencian; que leer no sea una experiencia extraña del docente, él tiene que elaborar estrategias para que los alumnos lean y, evidentemente, no puede pensar como provocar el deseo por leer si él no lee.

Freud nos dice: "la escritura es originalmente el lenguaje del ausente" (2006c, p. 90). Es decir, se escribe lo que no se tiene, se pone en palabras aquello que no se ubica en la realidad materializable, y se lee porque padecemos, es decir, la experiencia de la lectura ocurre porque no se sabe todo, con ella se intenta llenar eso que ominosamente acompaña a la profesión; ante lo diferente, los nuevos conocimientos, ¿qué posición toman los docentes? ¿Se apropian de ellos, los comprenden y utilizan en la cotidianidad de las instituciones o se dejan de lado y se busca mejor no saber, no leer? Leer, conocer también representa un problema, transforma la perspectiva de quien lee, metamorfosea su conciencia, da un vuelco a su profesión, es decir, hay implicaciones sustanciales y determinantes en la actitud científica, y política, de todo aquel profesor que asume *la acción revolucionaria de la lectura*. Por ello, para muchos profesionales de la educación es mejor alejarse de la lectura, en un cuento llamado: *El niño con rostro color de muerte* de Pascal Quignard, un padre que va a la guerra y sabe que no regresará de ella al despedirse de su hijo le pide lo siguiente:

> Ya que, antes de que partiera, dicen que había hecho que viniera ante él su hijo. Algunos dan garantía de que habría dicho al niño:
>
> "Niño, no esperes mi regreso. Escucha siempre lo que se te dice. Obedece al azar. Responde con parquedad. Pero te hago saber esta sola prohibición: que jamás leas los libros.
>
> Deposito en ti esta prohibición que es en sí un tesoro. Me viene de mi padre. Al padre de mi padre le venía de su padre. Entiérrala en tu corazón como un secreto misterioso, imperativo, y grave. (Quignard, 2016, pp. 28-29)

Dicha petición es invocada en la lógica de que no se convierta en un monstruo y, en efecto, tiempo después el niño ávido de contradecir al padre —que, en efecto, nunca vuelve— se convierte en un inagotable lector, perdiendo interés en todo lo que le rodea, quedando ajeno a cualquier otro motivo en su vida, por ello, ante los demás es un ser extraño que se la vive encerrado y lo único que le pide a su madre son más libros. Olvidando la prohibición del padre que, además es un "saber ancestral", el niño rompe con la tradición iletrada de la familia y eso lo convierte en lo indeseado, en lo no esperado por su padre y su madre, él ha desaparecido y ella simplemente le cumple sus deseos.

Romper con la tradición es un motivo de crítica con ella misma y la causa de cambios de paradigma en las épocas, simplemente se abandonan las creencias ancestrales o inmediatas para poder avanzar en lo actual; con ¿cuántas tradiciones y/o pensamientos ancestrales tiene que romper el docente para enfrentar su actualidad? En el apartado anterior se refirió a la distinción entre creencia y ciencia, señalando la preponderancia epistémica del profesor por la actitud científica como un modo condicionante de ejercer su labor ante los alumnos; por ello, en este ejercicio se apela a la lectura para pensar en la actualidad, el monstruo es esa figura que aparece cuando se contempla lo diferente, lo que no se quiere ver, lo indeseado, lo impensado, lo impresentable, por ello, leer produce monstruos, personas metamorfoseadas que pueden leer de otra manera la realidad, asumiendo un proyecto de crítica constate ante lo establecido y, porque no, de propuestas novedosas a clásicos problemas en la docencia; es imperativo leer para el docente, es una necesidad conectada al hecho mismo de las cuestiones que se arrastran desde la infancia, se lee para responder preguntas.

Del pensar y los libros

Pensar es un modo de lenguaje —de lectura— y leer —nuestro ejercicio lingüístico— es una disposición al pensamiento; por ello, se necesita esa mezcla epistémica entre los usos de libros y el pensamiento, que posibilite una ampliación pedagógica del desarrollo cognitivo del profesional de la

educación. Es cierto, que esto ocurre en todos los sujetos que leen, entonces: ¿Qué tiene de especial que los docentes lean? Fortalecer sus estructuras cognitivas para sí mismos y para incentivar sus capacidades de enseñanza. El lenguaje, de suyo representa un proceso de aprendizaje del propio cerebro, es decir, los mecanismos y procesos activados en el desarrollo cerebral pueden ser contemplados plenamente al hacerse un seguimiento de la alfabetización desde la infancia hasta la adultez; pensamiento y palabra refieren a categorías esenciales en el ejercicio magisterial, ya que, no solo representa una forma de desarrollo cognitivo, también una perspectiva trascendental desde y para una pedagogía que pretenda ir más allá de la mera concepción educativa adherida al conductismo.

> El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido, hay en entre ellos más bien una contradicción que una concordancia. La estructura del lenguaje no es el simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. Por eso el pensamiento no puede usar el lenguaje como un traje a medida. El lenguaje no expresa el pensamiento puro. El pensamiento se reestructura y se modifica al transformase en el lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella. Por eso, los procesos de desarrollo de los aspectos semántico y verbal del lenguaje, dirigidos en sentido contrario, constituyen en esencia uno solo, gracias precisamente a sus direcciones opuestas. (Vygotski, 2001, p. 298)

Resulta evidente que no podemos pensar la lectura únicamente desde la psicología y menos de una psicología del lenguaje; sin embargo, es interesante como se ha intentado pensar los asuntos del lenguaje desde la antigüedad misma, ya Platón en el diálogo de Crátilo o del lenguaje (2008), apuntala la importancia de pensar el origen y función del lenguaje, siempre acotando la necesidad de distinguir entre la letra, la palabra y su contenido, y si este contenido únicamente pertenece al individuo que lo genera o es producto de una generalidad eidética que permea una capacidad lingüística de la sociedad. Los avatares para vincular la palabra hablada, la palabra escrita y el contenido de la misma están a debate constantemente; sin embargo, la propuesta del psicólogo ruso representa una salida interesante, él mantiene la tesis de que pensar es igual a hablar —pero un ´hablar´ que adecua

la oralidad con la escritura— y propone una categoría de análisis llamada *pensamiento lingüístico*, por ello, no se puede hablar exclusivamente de estructuras lingüísticas o de estructuras del pensamiento, ya que, representan la misma vivencia de la mente, es la conciencia misma que se posiciona ante lo real y propicia una dialéctica entre la Realidad y la realidad de sí misma, es decir, en tanto ambas categorías no son en lo individual pero si en su relación dialéctica se genera la acción; el pensamiento lingüístico no solo es un proceso cognitivo, sino que es la acción misma de ser, dando paso a un acontecimiento existencial e histórico, esto es, esta propuesta de Vygotski representa un paso de la conciencia empírica a la conciencia histórica, sin desconocer que el individuo es histórico y al posicionarse en una época es donde se forja como sujeto pesante y comunicante, se puede considerar a libro y su lectura como un mediador de esta disposición ontológica. El libro siempre está vivo, leer es ser partícipe de la existencia de horizontes hermenéuticos, al mismo tiempo que reafirma la condición de pensante, de humano, de quien decide platicar y pensar con los párrafos escritos por otros habitantes de la historia, ya sea en esta época o en anteriores.

> En concreto, para la psicología del lenguaje, como para la lingüística, la distinción fundamental entre el diálogo y el monólogo es primordial. El lenguaje escrito y el lenguaje interior, con los cuales estamos comparando el lenguaje oral, son formas *monológicas* del lenguaje. En cambio, el lenguaje oral es casi siempre *dialogado*. (Vygotski, 2001, p. 325)

Se combinan ambas formas de acceder al pensamiento lingüístico, por un lado, la perspectiva psicogenética que tiene como eje trasversal la postulación de un lenguaje interior, es decir, la primera experiencia del pensamiento, de la conciencia de sí que es tan importante, tal vez, es lo que define nuestra humanidad; y como se escribió páginas arriba, ocurre en esos nacientes meses de infancia donde, también, se estructura el imaginario que permitirá acceder a esos primeros recuerdos que estructuran la búsqueda de lo no dicho, de lo no recordado por la memoria, y que se busca, se desea obtener al leer. Por otro lado, la oralidad, siempre presente en el desarrollo de las culturas (Ong, 2016) recuerda lo trascendental que resulta esta

práctica para el desarrollo de cada individuo y de la sociedad en general, mediante la comunicación, ya que se permite el intercambio de ideas y, tal vez, lo más importante, el intercambio y adquisición de conocimientos.

Con esto, se puede mencionar que la importancia de la lectura –donde se conjunta una interiorización y un conocimiento- es de suma trascendencia para el desarrollo de los individuos, de las culturas y de las sociedades en todo momento; si no hay libros y, por tanto, lecturas nada se transmite, ningún individuo y ninguna cultura logran sobrevivir en la sola oralidad, no se niega que existan culturas —e individuos pertenecientes a ellas— que asuman un origen oral y lo sigan manteniendo, sin embargo, ellas muestran una gran hibridación en razón de otras culturas y/o la sociedades a las que pertenecen; por otro lado, las culturas que dan el salto de la oralidad a la escritura, pueden rastrear más sus orígenes y desarrollos sociogenéticos, de tal forma, que tienen características más prístinas y un mestizaje más lento; no es lo mismo, un mito oral que uno puesto por escrito, lo que trasciende es la escritura de las narraciones orales y no simplemente la oralidad de grandes narraciones, de las primeras su puede realizar una recuperación hermenéutica crítica con la posibilidad de revisar y retomar desarrollos culturales críticos —las conjeturas científicas—; mientras que de los segundos, la interpretación es muy ambigua, el sentido se abre demasiado y hay una tendencia de multiplicaciones de sentido vinculadas más a lo simbólico —los mitos religiosos—. Por ello, la necesidad epistémica de que el profesorado desarrolle ampliamente sus habilidades e interés por la lectura, con ello, estaría desplegando un extenso tratamiento de conocimientos y categorías que le permitan explicar el por qué y el cómo de su desempeño argumentativo en el aula.

Una herramienta pedagógica llamada libro

Se podría preguntar la edad del libro y empezar a hacer un recorrido por los orígenes del mismo en las más antiguas culturas del planeta, todas ellas han permanecido hasta nuestros días gracias a que sus testimonios están escritos y se conservan en arquitectura, pintura, escultura y textos, entre otras

herramientas lingüísticas. Ya de entrada, es interesante la idea vinculada a la permanencia de una cultura y de un individuo solamente cuando han sido insertados en un papel, es decir, la existencia está condicionada a estar o no en un texto, ya que en el futuro la única evidencia que se puede consultar es la que conste en un documento, por ello, una de las prioridades esenciales de toda administración social —se puede llamar Estado, o comunidad, o secta— es ramificar las dinámicas de la misma en un texto y mediante un lenguaje; *se es, si y solo sí, se está escrito*, máxima imprescindible si se desea perpetuarse ontológica e históricamente. Por ello, éste es uno de los objetivos primordiales de la educación, más específicamente de la institución educativa y básicamente pende de la labor decente: mostrar la valía de un libro y su contenido como eje rector de la transmisión de conocimientos y, esto, representa la condicionante del desarrollo sociogenético de la especie.

> El libro ha superado la prueba del tiempo, ha demostrado ser un corredor de fondo. Cada vez que hemos despertado del sueño de nuestras revoluciones o de la pesadilla de nuestras catástrofes humanas, el libro seguía ahí. Como dice Umberto Eco, pertenece a la misma categoría que la cuchara, el martillo, la rueda o las tijeras. Una vez inventados, no se puede hacer nada mejor. (Vallejo, 2019, p. 10)

El libro lo supera todo, evidentemente en sus diversas versiones: papel o digital, su función es la misma, transmitir contexto y pasar conocimiento de generación en generación; si esta herramienta resistente, sensible y adaptable es capaz de permanecer al paso de los acontecimientos entonces los gozadores de su usufructo, es decir, los lectores la acompañan en su aventura; el libro no cambia, perdura y se lee de muchas maneras, y cada vez, como ya se ha mencionado, aparecen más, por ello, leerlo es un responsabilidad con su perdurabilidad que, al mismo tiempo, compromete a quien ejercita su conocimiento con ello. En ese contexto, la posición pedagógica es que se use la herramienta hasta sus últimas consecuencias, que haga pensar, que produzcan más herramientas similares, el docente posee esa virtud de desmenuzar lo razonado en cada argumento, de escuchar a esos autores lejanos en el tiempo y en el espacio, pero tan presentes en las vicisitudes de la

especie; ellos representan una memoria viva de la propia humanidad y los encargados de pulirla y perpetuarla son, en buena medida, los maestros, en tanto la transfieren y transmiten el gusto a los nuevos lectores.

La responsabilidad de un docente es mayúscula, es una especie de editor encubierto, un lector a destajo que ha de pasar a los estudiantes lecturas que les permitan pensar y no simplemente ser alfabetos descifradores de palabras; poseer libros y usarlos se convierte en una actividad de alto riesgo por el que invitan a pensar, a descartar, a ser intolerantes con la ignorancia que ronda en la actualidad. Tantos libros y tan costosos que basta con ingresar a una librería para desalentarse a leer, que se puede plantear la siguiente pregunta: ¿los libros son tan costosos por su onerosa manufactura o lo son con la finalidad de que solamente un segmento muy pequeño de la población acceda a ello y los use? Por otro lado, se publican tantas infamias, se escribe sobre creencias, sobre opiniones, sobre ser mejores humanos usando tal o cual técnica hipermística, pareciera ser que ante el despecho y la fuerza de la ignorancia aparece la producción masiva de consuelos para las mayorías silenciosas; resulta que el acceso a las redes sociales, a esta era de lo digital y la acumulación infinita de información y comunicación cuántica, ha despertado la posibilidad, la vaga idea, la consigna de que todos los individuos deben de aportar algo que transforme al mundo, claro, es cierto que los individuos son determinantes para la especie, siempre y cuando transmitan la información genética a las nuevas generaciones, sin embargo, no todo son esenciales para transmitir y generar nuevos conocimientos, es determinante no confundir opinión con conocimiento; en esta tarea se encuentra el profesor, quien ha de posibilitar su autoformación en los libros y pasar ese gusto a los alumnos, pero con herramientas que arrimen horizontes epistémicos, se está ante una pedagogía para el conocimiento, no ante una pedagogía de la ocurrencia inmediata.

> Ahora la comunicación suele experimentarse como un fenómeno sobrehumano que se eleva por encima de los individuos. Una nueva generación ha llegado a la mayoría de edad con una expectativa limitada de los que una persona puede ser y de aquello en lo que cada persona puede llegar a convertirse. (Lanier, 2011, p.10)

La perspectiva de "ser alguien" se limita a las redes sociales, a la euforia de lo inmediato, a esa experiencia de permanecer en constante exposición en la red, muchos lectores son simples seguidores de *influencers* que desglosan en pocos minutos el contenido de libros, mientras narran, colocan breves textos y/o imágenes que, en su lógica, están vinculadas a lo escrito en los libros; sin embargo, ninguna escueta explicación estructurada de esa forma suple la nítida experiencia de leer un libro. Desafortunadamente al docente se le ha encasquetado esta nueva figura de "enseñanza", ahora se le pide resguardarse más en las herramientas digitales, desafortunadamente la nula experiencia o la escaza formación e interés los alejan de ellas, y únicamente repiten los usos descubiertos en la red que, como se ha dicho al referirse a los influencers, y a millones de canales que *brindan información de manera todológica* sobre temáticas y "conocimientos" de impensables contenidos. Leer se complica más, el profesorado asume el reto de innovar esa herramienta ancestral, desafortunadamente los tiempos son ominosos y los individuos desarrollan una perspectiva cognitiva distinta al empuje que requiere un libro.

> Sentir cierta incomodidad es parte de la experiencia de leer un libro; hay mucha más pedagogía en la inquietud que en el alivio. Podemos hacer pasar por el quirófano a toda la literatura del pasado para someterla a una cirugía estética, pero entonces dejará de explicarnos el mundo. Y si nos adentramos por ese camino no debería extrañarnos que los jóvenes abandonen la lectura y, como dice Santiago Roncagliolo, se entreguen a la PlayStation, donde pueden matar a un montón de gente sin que nadie ponga problemas. (Vallejo, 2019, p. 189)

Un libro no es un conjunto de imágenes a seguir e interpretar el rol descrito por un guionista, es decir, el docente como lector y sus alumnos no son títeres de un escenario mantenido por titiriteros. No, un libro representa enunciados argumentativos que deben de ser interpretados y discutidos para poder generar nuevos conocimientos; la lectura brinda la oportunidad de pensar y producir conceptos para comprender la realidad y modificarla en función de los intereses de la humanidad, esta *pedagogía de la inquietud* posibilita la recepción crítica de los libros, no una mirada morbosa, moralista y sumisa a lo políticamente correcto.

Bibliografía

Ferreiro, E. (2014). Cultura escrita y educación. México: FCE.

Freud, S. (2006a). Volumen VII. Tres ensayos sobre teoría sexual. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2006b). Volumen XIV. Trabajos sobre metapsicología. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2006c). Volumen XXI. El malestar en la cultura. Buenos Aires: Amorrortu.

Lamier, J. (2011). Contra el rebaño digital. Barcelona: Debate.

Lee, H. (1981). Matar un ruiseñor. España: Bruguera.

Ong, W. (2016). Oralidad y escritura: tecnología de la palabra. México: FCE.

Platón, (2008). Cratilo. México: UNAM.

Quignard, P. (2016). El niño con rostro color de muerte. México: Canta Mares.

Tayler, L. (2010). Books of the world, stand up and be counted! All 129, 864, 880 of you. Recuperado de: http://booksearch.blogspot.com/2010/08/books-of-world-stand-up-and-be-counted.html

Vallejo, I. (2019). El infinito en un junto. España: Siruela.

Villoro, L. (1998). Creer, saber, conocer. México: Siglo Veintiuno.

Vygotski, L.S. (2001). Obras escogidas II. Pensamiento y lenguaje. Madrid: A. Machado.

Xingjian, G. (2002). La montaña del alma. España: Planeta.

DE LOS AUTORES

Avalos Reyes, Erik. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

Cabrera Gadea, Cecilia. Inicia su formación en Instituto de Formación Docente de Pando, donde obtiene el título de Maestra (2008); continuando con el egreso como Licenciada en Psicología (2016). Actualmente cursa la Maestría en Psicología y Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y el Posgrado en Psicología Cognitiva en el Centro de Terapia Cognitiva de Buenos Aires. Ocupa el cargo de Profesora Efectiva en el Instituto de Formación Docente de Pando en la sección Psicológica. Trabaja en educación primaria desde el año 2009, habiéndose desempeñado como Maestra Adscriptora en escuelas de Práctica Docente. Ha formado parte de tribunales de concurso docente en educación primaria y formación docente. Ha participado de investigaciones referidas al estudio de la motivación, el desempeño académico y la formación docente en la zona metropolitana de Uruguay.

Claverol, María Emilia. Profesora Universitaria en Educación Física y Deportes. Licenciada en Educación Física y Deportes. Doctoranda en el Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Curbelo Varela, Laura. Profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores Artigas (1989), continúa su formación en la Universidad

de Girona de España obteniendo el Máster en Filosofía 3/18 (2015), obtiene el Diploma Superior en Infancias, Educación y Pedagogía en FLACSO/Argentina (2016) y es becada por OEA en la Universidad de Chile para cursar el Diploma en Derechos Humanos, Discapacidad y Educación Inclusiva que obtiene en 2017. Actualmente se encuentra elaborando la Tesis de la Maestría en Educación en la Universidad de Quilmes de Argentina. Es profesora de Pedagogía y Epistemología en los Institutos Normales de Montevideo y en el Instituto de Formación docente de Pando. Desde 2012 es formadora de formadores en Filosofía para Niños por el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma y el Centro de Filosofía para Niños de Madrid y desde 2011 es Formadora de formadores por el Proyecto Noria en la misma área. Actualmente toma el Diploma Universitario en Supervisión y Acompañamiento de la tarea docente en la Universidad Tecnológica Nacional y el Seminario Perspectivas críticas en Educación de la Universidad de San Andrés ambas de Buenos Aires, a la vez que elabora la investigación de tesis de maestría en uso de un año sabático.

Diez, Nora Estela. La elección de la docencia como profesión constituyó la decisión que guió mi formación como maestra y el egreso del Profesorado para la Enseñanza Primaria. Durante veinte años me desempeñé en el nivel Primario frente a grado al considerar la necesidad de llevar a cabo procesos de enseñanza que posibilitaran el logro de aprendizajes en los alumnos desde la diversidad de sus recorridos escolares y posibilidades. Posteriormente, a través del cumplimiento de Pruebas de Oposición , me desempeñé en los cargos de Secretaria, Vicedirectora , Directora y Supervisora de Escuelas , cuestión que me permitió complejizar la mirada sobre el lugar de la escuela y el rol del docente en el contexto educativo bonaerense, particularmente en el distrito de La Matanza, al reflejar la multiplicidad de las realidades sociales y culturales que posee la Provincia de Buenos Aires, la segunda jurisdicción del país por su extensión y población de la Argentina. Paralelamente continué mi formación profesional y académica en la Universidad del

Salvador de la Ciudad de Buenos Aires —institución referente tanto en el país como en Latinoamérica— cursando la Licenciatura en Calidad de la Gestión en Educación, la Maestría en Educación Permanente y el Doctorado en Ciencia de la Educación, del cual egresé en 2021. El desarrollo de la Tesis Doctoral propone el análisis y la reflexión sobre las dimensiones que se imbrican en las creencias sobre el ser docente de quienes cursan el cuarto año de Profesorado —el último antes de su egreso— en relación a lo prescripto por las Políticas educativas acerca del rol, intentando contribuir a la continuidad de los debates actuales sobre las interacciones entre las reformas educativas y la formación inicial de los profesores.

Dorta Vargas, Miguel Felipe. Docente de tiempo completo categoría "B" en la Universidad Pedagógica Nacional, Uruapan-163. Doctor en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (2018). Candidato al Sistema Nacional de Investigadores de CONACyT. Realizó una estancia de investigación posdoctoral en la UMSNH (2019-2020). Sus principales líneas de investigación son: pedagogías poscoloniales, poder y violencia. Ha dictado conferencias en congresos nacionales e internacionales y publicado en revistas académicas y libros especializados en historia social y cultural tanto en México como en Venezuela, entre los que se cuenta, *Quimeras nacionales en tinta y papel. Imaginarios de lo nacional en la Venezuela decimonónica. Una mirada a través de las revistas ilustradas (BanCaribe y ANH, 2018) y ¡Viva la arepa! Sabor, memoria e imaginario social en Venezuela* (2015 y ganadora del Tenedor de Oro a la publicación gastronómica por la AVG en el 2016).

Guzmán Marín, Francisco. Profesor-Investigador de la Unidad 161, Morelia de la UPN. Perfil Deseable en PRODEP. SNI 1. Doctor en Ciencias Sociales, Área Terminal: Cultura Política y Relaciones de Poder, por la UAM-Xochimilco. Miembro del Cuerpo Académico: Teoría y Filosofía de la Educación. Líneas principales de Investigación: Ética, Evaluación

Docente, Educación por Competencias y Formación de Profesores. Últimas Publicaciones: (2021) *Calidad, Contexto y Desarrollo de la Evaluación del Desempeño Docente en México*. Unidad 161, Morelia, UPN / Ediciones Sandoval / Facultad de Humanidades y Artes, UNR, México-Argentina; (2021) *El Desierto de los Réprobos*, Pliego de Poesía de la Revista La Colmena, UAEM, México; (2021) *La Ética ante el Vacío de la Existencia: Aforismos de Axiología a la Intemperie*. Ediciones Arandú, Argentina; (2022) *El Concepto de Competencias*. Fascículo. UPN, México.

Jullian Montañez, Christian Giorgio. Licenciado, maestro y doctor en historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se especializa en la historia de la Comunidad Sorda y en el desarrollo de las instituciones y políticas mexicanas relacionadas con ella, en especial las vinculadas con su educación. Ha sido profesor de licenciatura y posgrado en el Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) y la Facultad de Filosofía (UMSNH) entre otras instituciones. Sobre los temas de su especialidad ha publicado una veintena de trabajos e impartido cursos y conferencias en distintas universidades, dependencias de gobierno y asociaciones del país. Actualmente trabaja en la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional, en Morelia, Michoacán, donde coordina la licenciatura en Psicología Educativa y la Opción de Campo Formativo en Educación Inclusiva de la licenciatura de Pedagogía. En el plano internacional es miembro del *Grupo de Trabajo Discapacidad Crítica del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO) y representante del Estado de Michoacán de la *Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración e Inclusión Educativa* (RIIE).

Lesteime, Daniel. Doctor en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina) profesor del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario y de las Maestrías en Educación Universitaria, en Gestión y Asesoramiento Pedagógico a Organizaciones Educativas y

en Didáctica de la Educación Física de esa Casa de Estudios y docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional del Chaco Austral. Rector del Instituto Superior Goya. Director de Arandu ediciones y Presidente de Fundación Ágora.

Núñez Altamirano, Rubén Darío. Doctor en Ciencias del Desarrollo Regional, profesor de la UPN 161 y de la Facultad de Historia de la UMSNH, ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores, sus líneas de investigación versan sobre educación y género, políticas públicas, historia de la educación, historia regional, cultural y económica.

Ruiz de la Torre, Gabriela. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 161 Morelia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-CONACyT), Perfil Deseable en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), Responsable del Cuerpo Académico PRODEP-UPN 94 "Currículum, Interculturalidad y Práctica Docente". Responsable Técnica del "Proyecto para fortalecer la cultura cívica y la autorregulación en estudiantes de educación media superior de 5 Municipios de Michoacán" de FORDECYT-PRONACES-CONACyT 2020. Cuenta con recientes publicaciones en el campo educativo: Innovación y Prospectiva en Educación Superior (UNADM/UNACH), Conocimientos y saberes locales en tres propuestas Curriculares para educación indígena (Sinéctica ITESO), Flexibilidad Curricular en la educación superior (UNADM), La educación ambiental: de la legislación a la escuela (Ecopedagógica UPN).

Salgado Medina, Rosa María. Profesora normalista egresada de la Escuela Nacional de Maestros, Licenciada en Pedagogía egresada de la *Universidad Nacional Autónoma de México*, tiene la Maestría en Educación con campo en desarrollo curricular por la *Universidad Pedagógica Nacional* Unidad 161, Morelia, Michoacán y realizó el Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Sus principales líneas de investigación son: interculturalidad y

curriculum, análisis de la práctica docente, diseño curricular para cursos presenciales y en línea, ambientes virtuales de aprendizaje, violencia social y educativa así como asuntos de género. Trabajó como docente de educación primaria en escuelas urbanas, tanto públicas como privadas, como asesor técnico pedagógico en las oficinas generales del Colegio de Bachilleres en la ciudad de México. Desde 1992 ha colaborado en distintas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, actualmente se desempeña como profesora e investigadora de tiempo completo en la Unidad 163 con sede en la ciudad de Uruapan. Ha coordinado dos libros sobre interculturalidad, ha publicado artículos en revistas de carácter pedagógico e indexadas y es autora de capítulos de libros publicados por la Universidad Pedagógica y diferentes dependencias gubernamentales en el Estado de Michoacán.

Sandoval Gutiérrez, Fernando. Doctor en Educación (Universidad Autónoma de Chihuahua), maestro en desarrollo educativo (Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado) y profesor normalista (Escuela Normal del Estado de Chihuahua). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACyT nivel 1, perfil PRODEP y maestro fundador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Cuauhtémoc. Es profesor investigador de tiempo completo nivel "c" de esa institución, y líder del Cuerpo Académico 113 (nivel consolidado). Ha sido maestro rural y docente invitado en instituciones de educación superior en México, Colombia, España y Estados Unidos. Es autor de 4 libros en solitario y 20 en coautoría, y de artículos y ponencias publicadas en Estados Unidos, Colombia, España, Alemania, Grecia y México. Actualmente trabaja en el proyecto de investigación "Práctica docente asistida con recursos digitales. Mapu tamu rarámuri ra'íchabo. Vamos a hablar tarahumara". Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Investigadores Educativos del Estado de Chihuahua (REDIECH) y de la Red Iberoamericana de Docentes. Mantiene la página: www.uacj113.mx y es fundador y director

de la Revista universitaria científica "Biníriame" disponible en: http://erevistas31.uacj.mx/ojs/index.php/biniriame

Weisz, Clara Betty. Inicia su formación en Instituto de Profesores Artigas donde obtiene el título Profesora de Filosofía (1990); continuando con el egreso como Licenciada en Sociología (1993), Magíster en Sociología (2012) y Doctora en Sociología (2019), de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Ocupa el cargo de Profesora Agregada en régimen de Dedicación Total, en el Programa Fundamentos Interdisciplinarios de la Hipermodernidad - Lazo sociopsíquico contemporáneo, del Instituto de Fundamentos y Métodos de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Trabaja desde la interdisciplina, especializándose en metodologías cualitativas de investigación social. Forma parte de la Red Internacional de Sociología Clínica e integra el Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Innovación e Investigación. Ha profundizado y realizado consultorías en relación al Derecho a la Participación de niñas, niños y adolescentes, siendo tutora de tesis de maestría y contando con publicaciones en la temática

ARANDU